



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

José Manuel Ribeiro Castilho

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA INTERPARES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

A Investigação-Ação na Transformação Pessoal e Profissional

Mestrado em Educação – Especialidade em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor César Sá

Abril de 2013

AGRADECIMENTOS

À minha família

Pela atenção que perderam

Aos meus professores

Pela atenção que conquistaram

RESUMO

Este estudo baseia-se na ideia defendida por Day (1999; 2001; 2004; 2007) do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, que pressupõe a articulação entre as perspetivas *pessoal* e *organizacional*, a conceção da mudança e da inovação como estratégias de desenvolvimento, e o reconhecimento de que a comunidade educativa se desdobra em múltiplos contextos, concêntricos ao contexto onde o processo de ensino-aprendizagem tem lugar.

Trata-se de um estudo que visa indagar até que ponto as práticas colaborativas entre professores, num ambiente de supervisão reflexivo interpares, podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, melhorar a qualidade das aprendizagens dos seus alunos. A investigação-ação aparece como o *design* adotado, na medida em que a sua metodologia se adequa à investigação do contexto de ensino-aprendizagem e responde à necessidade de identificar transformações que se vão operando ao longo do processo, seja ao nível das perceções seja ao nível da ação, recorrendo-se à recolha de dados através de ciclos de observação mútua de aulas, da escrita reflexiva e da reflexão colaborativa dos professores participantes entre si e com os seus alunos, através de grupos focalizados.

As conclusões deste estudo contribuem para confirmar que a supervisão interpares pode constituir uma estratégia eficaz para quebrar com as rotinas através da mudança e da inovação nas práticas de ensino, para ajustar o processo de ensino ao contexto de aprendizagem da turma e aos objetivos organizacionais da escola enquanto comunidade de aprendizagem e, finalmente, para renovar a motivação dos docentes, particularmente quando se dá voz aos próprios alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Profissional de Professores, Investigação-Ação, Reflexão, Supervisão Interpares, Supervisão Pedagógica, Trabalho Colaborativo, Transformação.

ABSTRACT

This study is based on the idea advocated by Day (1999, 2001, 2004, 2007) of professional and personal development of teachers, which implies a link between the *personal* and *organizational* perspectives, the conception of change and innovation as development strategies, and the recognition that the educational community unfolds in multiple contexts that are concentric to the context where the teaching-learning process takes place.

The aim is to investigate the extent to which collaborative practices among teachers in an environment of reflective peer supervision can contribute to improve the quality of teaching and hence improve the quality of learning of their students. Action research appears as the design adopted, to the extent that its methodology is suitable for the investigation of the teaching-learning and addresses the need to identify changes that are operating throughout the process, whether at the level of perceptions or at the level of action, resorting to collecting data through cycles of mutual observation of lessons, reflective writing and collaborative reflection of the participating teachers with each other and with their students through focus groups.

The findings of this study contribute to confirming that peer supervision may be an effective strategy to break with the routines through change and innovation in teaching practices, to adjust the teaching process to the learning context of the classroom and school organizational objectives as a learning community and, finally, to renew the motivation of teachers, particularly when it gives voice to the students themselves.

KEY-WORDS: Action-Research, Collaborative Work, Pedagogical Supervision, Peer Supervision, Reflection, Teachers Professional Development, Transformation.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	V
ÍNDICE GERAL.....	VII
LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E SIGLAS.....	IX
CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	1
1. Introdução.....	1
1.1. Pertinência da Investigação.....	2
1.2. Problema e Questões de Investigação.....	8
1.3. Objetivos Específicos da Investigação.....	9
1.4. Planificação da Investigação e Organização da Dissertação.....	10
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
2.1. A Supervisão Pedagógica.....	11
2.1.1. Conceitos de Supervisão Pedagógica.....	12
2.1.2. Modelos e tipos de Supervisão Pedagógica.....	15
2.1.3. O Papel do supervisor pedagógico.....	18
2.2. Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional e Pessoal do Professor.....	21
2.2.1. Desenvolvimento Profissional, Mudança Educativa e Inovação em Educação..	25
2.2.2. A formação no contexto do Desenvolvimento Profissional e Pessoal do professor.....	30
2.3. Desenvolvimento Profissional e Pessoal no Contexto de uma Comunidade de Aprendizagem.....	33
2.3.1. O papel dos alunos no Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos professores.....	37
2.3.2. As práticas colaborativas.....	39
2.3.2.1. A reflexão colaborativa.....	41
2.3.2.2. A Supervisão Clínica aplicada a contextos de trabalho colaborativo....	44

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DO ESTUDO.....	53
3.1. Fundamentação Metodológica.....	53
3.1.1. A questão dos paradigmas de investigação.....	53
3.1.2. A opção pelo paradigma qualitativo neste estudo.....	55
3.1.3. O <i>design</i> do estudo: a Investigação-Ação.....	57
3.2. Contextualização e Participantes no Estudo.....	61
3.2.1. Os participantes.....	63
3.3. O Processo de Recolha de Dados.....	63
3.3.1. A fase preliminar.....	65
3.3.2. Fase dois: os ciclos de observação de aulas.....	66
3.3.3. Fase três: as sessões com os grupos focalizados de alunos.....	72
3.4. O Processo de Tratamento de Dados.....	75
3.4.1. A análise de conteúdo.....	75
3.4.2. A triangulação de dados.....	81
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	85
4.1. Apresentação e Análise dos Dados.....	85
4.1.1. Os registos colaborativos das aulas observadas.....	86
4.1.2. As reflexões individuais dos professores: investigador e participante.....	89
4.1.3. As transcrições das sessões com os grupos focalizados.....	93
4.1.4. As reflexões individuais dos alunos do 9º ano.....	96
4.2. Discussão dos Dados.....	100
4.2.1. Mudanças ao nível das práticas do ensino.....	101
4.2.2. Mudanças ao nível das práticas reflexivas e dos conteúdos das mesmas.....	110
4.2.3. Mudanças ao nível da forma como os alunos observam e avaliam o desempenho dos seus professores.....	118
4.2.4. Mudanças ao nível da forma como os alunos percecionam e se envolvem no processo de ensino-aprendizagem.....	121
CAPÍTULO V: CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	131
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
ANEXOS.....	149

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E SIGLAS

FIGURAS

FIGURA 1: A natureza formativa e cíclica da Supervisão Pedagógica	19
FIGURA 2: Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional	23
FIGURA 3: Modelo de inovação/desenvolvimento educativo	28
FIGURA 4: Relação entre o plano de desenvolvimento individual, a avaliação e o plano de desenvolvimento da escola	32
FIGURA 5: Modelo de Investigação-Ação de Lewin (1946)	59
FIGURA 6: Um ciclo de ação-reflexão	60
FIGURA 7: Interligação entre a Supervisão Colaborativa, a estratégia de formação e a autoscopia	68
FIGURA 8: A triangulação de dados neste estudo	83
FIGURA 9: A cadeia de transformações em virtude da Investigação-Ação com recurso à observação mútua e à reflexão colaborativa	100
FIGURA 10: Como o desenvolvimento profissional afeta as aprendizagens dos alunos	127

QUADROS

QUADRO 1: Os papéis do supervisor numa pedagogia para a autonomia	18
QUADRO 2: Algumas implicações dos diferentes níveis organizacionais da Escola como Comunidade de Aprendizagem	35
QUADRO 3: Atividades para o desenvolvimento dos professores	40
QUADRO 4: A articulação dos processos de ação, formação e investigação	43
QUADRO 5: O ciclo de observação em Supervisão Clínica – tarefas e questões	46
QUADRO 6: Níveis de reflexão	50
QUADRO 7: Investigação-Ação colaborativa versus Investigação-Ação participativa	61

TABELAS

TABELA 1: Cronograma das ações de recolha de dados	64
TABELA 2: Planificação dos ciclos de observação de aulas	67
TABELA 3: Caraterização dos grupos focalizados	73
TABELA 4: Planificação das sessões dos grupos focalizados	74
TABELA 5: Categorias e subcategorias de análise dos registos colaborativos das aulas observadas	78
TABELA 6: Categorias e subcategorias de análise das reflexões individuais dos professores	79
TABELA 7: Categorias e subcategorias de análise das transcrições das sessões Com os grupos focalizados de alunos	80
TABELA 8: Categorias e subcategorias de análise das reflexões individuais dos alunos do 9º ano	81
TABELA 9: Grelha de codificação das categorias e subcategorias de análise dos registos colaborativos das aulas observadas	87
TABELA 10: Grelha de codificação das Reflexões Individuais (RI) do Professor Investigador (PI)	90
TABELA 11: Grelha de codificação das Reflexões Individuais (RI) do Professor Participante (PP)	92
TABELA 12: Grelha de codificação das transcrições das sessões com os grupos focalizados de alunos e respetiva frequência	94
TABEÇA 13: Hierarquia das categorias e subcategorias mais e menos frequentes referidas nas sessões com os grupos focalizados de alunos	95
TABELA 14: Grelha de codificação das categorias e subcategorias de análise das Reflexões Individuais (RI) dos alunos do 9º ano e respetiva frequência	97
TABELA 15: Síntese das perceções dos alunos acerca dos seus professores e da sua ação, a partir da sua participação nos grupos focalizados	98
TABELA 16: Principais transformações nos professores e nos alunos, ao nível da ação e ao nível das perceções	118

SIGLAS

A - Aluno

PI – Professor Investigador

PP – Professor Participante

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RI – Reflexão Individual

Escala de proficiência no domínio das línguas - Níveis Comuns de Referência (QECR):

A Utilizador básico

A1 Inicial

A2 Básico

B Utilizador independente

B1 Intermédio

B2 independente

C Utilizador avançado

C1 Fluente eficaz

C2 Fluente estruturado

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A relação pedagógica torna-se educativa quando, em vez de se reduzir à transmissão do saber, compromete dois seres num encontro onde cada um ao descobrir o outro se reconhece a si próprio, e onde começa uma aventura humana através da qual o adulto vai nascer na criança.

(Postic, 2008, p.13)

1. Introdução

A supervisão pedagógica deixou de ser uma ação exclusivamente exercida em contexto de formação inicial de professores e alargou-se ao âmbito do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. De facto, contribui para reforçar e melhorar as práticas de ensino e, conseqüentemente, para melhorar a aprendizagem do aluno.

Esta perspetiva define o professor como um profissional em formação permanente e a supervisão pedagógica, entendida também como um processo dialógico e reflexivo de monitorização da prática pedagógica. Através da observação dos professores em ação na sala de aula e da recolha de dados, os supervisores podem fornecer *feedback* significativo e orientação aos professores. A supervisão do ensino é a função mais importante do supervisor, uma vez que o ensino eficaz visa a aprendizagem significativa do aluno e é a meta da Escola. Assim, os professores são responsáveis pela prestação de um ensino adequado e bem planeado, que inclua uma variedade de estratégias de ensino destinados a atender às diversas necessidades de aprendizagem de todos os alunos, proporcionando igualdade de acesso a programas de educação de qualidade.

O âmbito deste estudo é a supervisão pedagógica interpares, ou supervisão pedagógica horizontal colaborativa, na expectativa de testar teorias que defendem a sua ação positiva sobre o desempenho profissional dos professores, recorrendo para tal às seguintes estratégias: a reflexão individual, a reflexão colaborativa com colegas e com os alunos, os ciclos de observação de aulas e as sessões com grupos focalizados de alunos

pois, tal como defende Queirós (2006, p. 10), os professores “deveriam ter como prioridade criar momentos de partilha das teorias de cada um”. A supervisão inter pares pode ser vista como uma estratégia da supervisão pedagógica, de grande interesse, dadas as suas consequências altamente motivadoras e promotoras do conhecimento e da inovação.

Este estudo pode ser visto simultaneamente como um processo de autoscopia e heteroscopia, pois recorre a estratégias de autorreflexão e reflexão colaborativa, tendo como finalidade exercer influência sobre o próprio e o outro. Para além disso, baseia-se numa perspetiva de pedagogia social, na medida em que envolve a observação e a audição dos alunos enquanto seres humanos em construção, atores interventivos num processo de ensino-aprendizagem.

Envolve, pois, três dimensões: a dimensão pessoal do professor-investigador, a dimensão do outro (o colega e os alunos) e a dimensão contextual (as turmas e a escola). Neste sentido, procura testar teorias contemporâneas que defendem a ação pedagógica nas perspetivas interativa, ecológica e desenvolvimental – em que o ensinar não é exclusivo do professor, nem o aprender é exclusivo do aluno, antes se tratando de um processo de transformação que visa a autonomia de professores e alunos, através da reflexão, da aquisição sistemática de novos conhecimentos, da inovação (experimentação e avaliação de novos métodos, recursos e formas de comunicação), tendo como finalidade a inovação educativa, a melhoria da escola e a transformação da sociedade.

1.1. Pertinência da Investigação

Vivemos atualmente numa “era planetária” (Morin, 2004), a qual tem sido caracterizada como a Sociedade Global, a Sociedade Tecnológica, a Sociedade do Conhecimento, a Sociedade da Informação ou a Sociedade da Comunicação – cada um dos epítetos foca aspetos específicos de uma mesma realidade: se existe algo que possa caracterizar esta Era Global é a democratização da comunicação, do pensamento e da expressão (Bindé, 2007).

Estas questões têm sido aprofundadas por grandes organizações como a UNESCO e a União Europeia, que apresentam respostas baseadas em dois pontos essenciais: por um lado, uma leitura da realidade da Escola conducente a respostas adequadas às perspetivas do século XXI; por outro lado, a redefinição da conceção de ensino e aprendizagem, consubstanciada na ideia de aprendizagem ao longo da vida, em resposta às novas exigências de uma cultura de cidadania que respeite as diferenças e a igualdade de oportunidades.

No que respeita ao primeiro ponto, constata-se que as tecnologias da informação têm contribuído para globalizar o conhecimento e a informação e atribuir à comunicação humana uma escala difícil de compreender: pela sua velocidade, pela sua amplitude, pela sua extensão, pela sua profundidade, pela sua intensidade, pela sua continuidade e, sobretudo, pela sua incontrolabilidade, que atribui novas assunções aos conceitos de “liberdade de expressão” e “direitos e garantias individuais”. A indefinição atual resulta das diferentes velocidades a que evoluem a sociedade, por um lado, e as instituições, por outro, estas por natureza mais lentas e funcionando de forma reativa. Deparamo-nos, pois, com interpretações diversas que são geradoras de teorias diversas, procurando dar resposta à realidade, dentro das instituições.

Esta incontrolabilidade reflete-se no seio da Escola – a instituição universal responsável pela educação e o ensino. De facto, deparamo-nos hoje com uma situação histórica em que ocorre a redefinição dos papéis de professor e de aluno, e simultaneamente, a redefinição das funções essenciais da Escola e dos sistemas educativos.

Postic (2008) refere que os sistemas escolares contêm a marca da sociedade que os produzem e organizam-se segundo o conceito da vida social, dos organismos da vida económica, das relações sociais e, desta forma, não é possível conceber um projeto educativo que não provenha de um projeto de sociedade. Refere igualmente que os sociólogos da educação demonstraram a impossibilidade de abstrair as relações entre professores e alunos do conjunto da organização do sistema educativo, das suas funções sociais, das suas relações com a sociedade em geral. Assim, o estudo sistemático das interações permite investigar o que se passa ao nível operativo e ao nível latente:

problemas do professor, problemas do aluno, respostas do aluno, intervenções e expressões afetivas.

Constata-se a emergência de situações problemáticas envolvendo quer o professor quer a escola: de carácter relacional-afetivo, de carácter didático-pedagógico na planificação e seleção de recursos adequados ao processo de ensino-aprendizagem e de carácter social, como a as mudanças ao nível da forma como a sociedade, a família e a escola comunicam, ou deixam de comunicar entre si, com consequências ao nível da desmotivação dos alunos. A própria referência a *situação problemática* resulta de uma evolução a partir da noção de *problema*: este foi interpretado no passado como um mal a extirpar, um erro a corrigir, um facto pontual a analisar mas com soluções adequadas pré-existentes. Por outras palavras, o problema requeria uma solução e a escola/o professor bem formados sabiam onde e como encontrá-la. Ao referirmos *situações problemáticas*, assumimos que não existem diagnósticos inequívocos, nem causas únicas, nem soluções pré-estabelecidas.

Os conceitos de racionalidade e o “de mundo vivido” (*práxis*) defendidos por Habermas (1973) conduziram à formulação de uma pedagogia crítica e emancipatória orientada pelo agir comunicativo. Trata-se de um novo paradigma da linguagem inclusiva que se baseia na relação entre sujeitos, por oposição à abordagem tradicional de relação entre um sujeito e um objeto, e na competência comunicativa de um Eu socialmente competente e individualmente reflexivo (Medeiros, 1994). Nesta perspetiva, o professor é o mediador entre o mundo social e a criança/adolescente, com vista à preservação da herança cultural da civilização.

As correntes psicocognitiva, sociocognitiva e sociocrítica procuram dar resposta a estas questões (Bertrand, 2001): a primeira corrente defende que o professor deve descobrir os conhecimentos que o aluno possui, os seus modelos, as suas representações, as suas formas de tratar a informação, as suas conceções ingénuas ou espontâneas. Prevendo a possibilidade de existência de conflitos epistemológicos, o papel do professor é ajudar o educando a passar de um estágio do conhecimento para outro mais elevado, ou científico.

A corrente sociocognitiva, por seu lado, coloca a tónica na dinâmica sociocultural e nas transações cognitivas entre o indivíduo e o seu meio, valorizando um grande número de fatores sociais, como a influência dos colegas, das percepções (quer dos alunos quer dos professores), da relação com os pais e com a sociedade, para além dos fatores culturais e sociais.

As teorias sociocríticas vão ainda mais longe, advogando o caráter fundamentalmente social da educação, que deve preparar os alunos para a resolução dos problemas da sociedade. No pensamento de Freire (2008), ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Em qualquer uma das três perspetivas, a sala de aulas pode ser vista como um microcosmos representativo da sociedade em sentido mais lato. Desta forma, pode ser caracterizada como *caixa de ressonância* que reflete as transformações sociais e onde ocorrem situações problemáticas perante as quais o professor deve agir de forma construtiva. O estabelecimento de redes de comunicação e a apropriação pelo aluno do espaço da sala de aula são meios adequados de prevenção de situações mais complicadas de conflitualidade - ruturas na relação que podem conduzir à indisciplina e, em última instância, à violência (Postic, 2008).

O papel do professor é fundamental para ajudar os seus alunos a identificarem as questões importantes e para estimular a sua atividade para que eles orientem a investigação. Se no passado o papel do professor era ensinar e o papel do aluno era aprender, tal já não ocorre mais; se no passado a autoridade do professor era inquestionável quer do ponto de vista disciplinar quer do ponto de vista do conhecimento, tal já não ocorre mais; se no passado a autoridade do professor lhe permitia tomar decisões de forma unilateral sem prestar esclarecimentos, agora impõe-se abertura na comunicação pedagógica. O professor deve, pois, perceber e aceitar o outro como um ser independente, que tem a sua liberdade, os seus direitos pessoais, compreender o seu ponto de vista, descentrar-se e desviar-se de toda a referência universal. Desta forma, a introdução da questão dos afetos na relação pedagógica permite abrir uma nova perspetiva sobre a questão dos conflitos: o conflito não se evita,

pelo contrário, serve de estímulo para o avanço e o progresso e, neste contexto, para o sucesso da aprendizagem.

No que diz respeito ao segundo ponto, a educação ao longo da vida implica a transformação, redistribuição e harmonização dos períodos de aprendizagem individuais e sociais (Bindé, 2008). De facto, não pode ser perspectivada a reformulação da escolaridade básica das crianças e dos jovens, sem ter em conta a sua continuidade após a conclusão da escolaridade obrigatória, incluindo a formação continuada dos professores, que constituem os agentes da mudança e os únicos que podem garantir o sucesso deste paradigma.

Nesta perspetiva, o professor não conduz apenas um processo de ensino virado para a aprendizagem dos seus alunos. Pelo contrário, participa num processo de ensino e aprendizagem em que ele próprio aprende. A aprendizagem é, de facto, um processo contínuo ao longo da vida visando a adaptação profissional aos novos contextos e dando resposta às transformações sociais (Bindé, 2008) e, dessa forma, o professor emerge como um elemento de uma vasta comunidade de aprendizagem, que é a Escola. Assim sendo, os trabalhos com equipas de docentes, permitindo-lhes fixar objetivos em comum, preparar juntos uma ação pedagógica e orientá-la em conjunto, com a observação recíproca das intervenções e discussões, são meios adequados para fazer evoluir as atitudes e os comportamentos pedagógicos. Por outro lado, a observação direta permite identificar os sinais fundamentais do funcionamento da relação e, segundo um processo experimental, assinalar as suas variáveis e examinar as ligações entre elas.

A transformação da relação educativa, decidida na sua origem, pode modelar novas relações sociais, devolvendo à Escola a plenitude da sua função social através das relações que se estabelecem na sala de aulas. A maneira de agir e reagir de um professor é determinada pela perceção que ele tem dos seus alunos, da turma em geral e de cada um individualmente, bem como pela perceção que o aluno tem dos seus colegas e do professor na situação educativa, o que lhe atribui uma natureza conflitual, pois exige uma adaptação a papéis cada vez mais diversificados e a mudanças de atitude.

A relação pedagógica é a ocasião para uma evolução conjunta através de uma ação do educador sobre o jovem e deste sobre o educador (Postic, 2008). Através da

observação das práticas e da reflexão com os colegas, os professores-investigadores estabelecem para si próprios a tarefa de identificar modos mais justos e mais capazes de dar sentido à diversidade da turma (Miles e Ainscow, 2011). A investigação baseada na sala de aulas tem como foco principal o discurso da comunicação no seio da turma, considerando que tanto o professor como os alunos são participantes ativos no discurso pedagógico (Breen, 2003). Neste ponto, o investigador explora a turma como um texto que revela fenómenos que são variáveis da participação dos alunos, diversos erros de abordagem do professor, e aspetos específicos do diálogo que se estabelece na turma, tais como a avaliação do professor, negociação professor-aluno, e atos discursivos de carácter pedagógico que prevalecem, incluindo as questões que afloram a formulação ou explicação, e a adequação das estratégias comunicativas.

Assim, o desenvolvimento profissional e pessoal do professor em contexto de formação continuada assume atualmente um papel relevante nas Ciências da Educação, na medida em que conduz à aproximação de dois elementos nucleares do processo educativo – a ação do professor e o projeto educativo da escola.

A pertinência e a atualidade deste estudo justificam-se, pois, pela pertinência e atualidade das abordagens supervisivas subjacentes:

- Em primeiro lugar, o recurso às práticas supervisivas tendo como finalidade a auto e a heteroavaliação do professor numa perspetiva reflexiva e formativa, procurando a aproximação entre a prática do professor e os objetivos institucionais (da escola onde leciona e do sistema educativo nacional).
- Em segundo lugar, a aplicação de práticas colaborativas com vista a melhorar o processo de ensino do professor, seja através da observação mútua, seja através do diálogo e das conseqüentes *reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação* (Schön, 2000).
- Em terceiro lugar, a implementação de formas de comunicação entre professor e seus alunos, intensas e frequentes, de forma a atribuir aos alunos um papel relevante na planificação, no desenvolvimento e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

- Em quarto lugar, a abordagem de situações problemáticas numa perspetiva construtivista, formativa e desenvolvimental, evitando a estratégia reativa em relação ao problema e ao erro.
- Em quinto lugar, o recurso à investigação-ação como metodologia, que contribui para o conhecimento e a modificação das próprias práticas e para a implementação de uma abordagem científica na prática pedagógica.

1.2. Problema e Questões de Investigação

O presente estudo procura dar resposta ao seguinte **problema**, emergente na fase atual da carreira profissional do professor-investigador:

- **As práticas colaborativas entre professores num ambiente de supervisão horizontal reflexivo podem contribuir para melhorar o desempenho profissional e pessoal do professor e, consequentemente, contribuir para melhorar o sucesso educativo dos seus alunos?**

Neste contexto, emergiram as seguintes **questões** que estão na génese do presente estudo:

1. Pode um processo de supervisão pedagógica interpares contribuir para reformular a abordagem metodológica e estratégica no processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aulas?
2. Podem ser identificadas transformações ao nível do desempenho profissional e pessoal dos professores envolvidos num processo de supervisão pedagógica interpares?
3. Que perceção têm os alunos acerca das transformações que se operam ao nível do desempenho profissional e pessoal do seu professor, envolvido num processo de supervisão pedagógica interpares?

4. Podem ser identificadas transformações ao nível do contexto de aprendizagem dos alunos em consequência das transformações operadas ao nível do desempenho profissional e pessoal do professor envolvido num processo de supervisão pedagógica interpares?

1.3. Objetivos Específicos da Investigação

Tendo em conta as questões anteriormente referidas, constituem **objetivos específicos** deste estudo:

1. Identificar evidências de transformação ao nível das práticas de ensino dos professores envolvidos num processo de supervisão pedagógica interpares, em contexto de sala de aulas, recorrendo a ciclos de observação de aulas.
2. Conhecer de que forma os professores envolvidos num processo de supervisão pedagógica interpares percecionam as mudanças ao nível do seu próprio desempenho profissional e pessoal, recorrendo ao diálogo e à escrita reflexivos.
3. Conhecer a perceção dos alunos acerca das transformações que se operam nos seus professores ao nível do desempenho profissional e pessoal, quando envolvidos num processo de supervisão pedagógica interpares.
4. Saber se as transformações operadas ao nível do desempenho profissional e pessoal dos professores envolvidos num processo de supervisão pedagógica interpares induzem, ou não, transformações ao nível do contexto de aprendizagem dos alunos.

1.4. Planificação da Investigação e Organização da Dissertação

A dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos. O Capítulo I visa contextualizar e apresentar o estudo realizado. Aqui, é referida a pertinência do estudo no contexto das transformações que se têm operado na Escola como reflexo das transformações mais vastas a nível social; é igualmente salientada a importância da abordagem das situações problemáticas e da reflexão sobre as mesmas, num contexto de desenvolvimento profissional e pessoal do professor com vista ao sucesso dos seus alunos. Segue-se a apresentação do problema, das questões e dos objetivos específicos deste estudo e, por fim, a estrutura da dissertação.

O Capítulo II apresenta a revisão de literatura que serve de suporte teórico e concetual a este estudo, desenvolvida em quatro pontos pertinentes: no primeiro ponto, analisa-se a noção de supervisão pedagógica, bem como os tipos de supervisão pedagógica e o papel do supervisor pedagógico; no segundo ponto, analisa-se o conceito de desenvolvimento profissional e pessoal do professor, associado aos conceitos de mudança e inovação em educação; no terceiro ponto, analisa-se a perspetiva do desenvolvimento profissional e pessoal do professor no contexto das comunidades de aprendizagem, incluindo uma perspetiva valorizadora do papel dos alunos; no quarto ponto, analisam-se as práticas colaborativas promotoras do desenvolvimento profissional e pessoal do professor, no âmbito da supervisão pedagógica interpares.

O Capítulo III tem como âmbito a apresentação da metodologia adotada. Começa-se por apresentar a fundamentação metodológica e a questão do paradigma em que se enquadra esta investigação, para de seguida justificar a investigação-ação enquanto metodologia adotada, apresentar a contextualização e os participantes no estudo e, finalmente, os processos de recolha, tratamento e análise de dados.

O Capítulo IV destina-se na totalidade à apresentação, análise e discussão dos resultados do estudo e o Capítulo V apresenta as conclusões do estudo.

A dissertação termina com as referências bibliográficas, seguidas dos anexos considerados fundamentais para a compreensão deste estudo.

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo procura-se apresentar o enquadramento teórico subjacente a este estudo, que tem como eixos estruturantes: em primeiro lugar, a ideia de que a supervisão pedagógica continuada é um processo regulador, orientador e co-construtor necessário para assegurar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspetiva, não basta tomar como dado adquirido que o professor é competente – impõe-se assegurar a eficácia das opções tomadas, recorrendo a uma avaliação objetiva e sistemática, preferencialmente despojada de qualquer princípio administrativo ou burocrático. Em segundo lugar, a ideia de que a reflexão individual (autorreflexão) é necessária mas insuficiente, dado o seu carácter eminentemente subjetivo e casual, e que as práticas colaborativas são preferíveis na medida em que favorecem a diversidade – não apenas diferentes visões, perspetivas e leituras da realidade da ação, mas também diferentes estratégias e formas de abordar essa mesma realidade problematizada.

A supervisão pedagógica é, pois, tida neste estudo como uma estratégia para elevar o nível do desempenho do professor e, conseqüentemente, fulcral no projeto de desenvolvimento profissional dos professores, seja no plano pessoal seja nos contextos organizacional, curricular e científico-pedagógico. Assim, este capítulo começa por abordar os conceitos de supervisão pedagógica, desenvolvimento profissional e pessoal, e Escola como comunidade de aprendizagem; por fim, abordam-se algumas práticas colaborativas em contexto escolar, como estratégia de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

2.1 A Supervisão Pedagógica

A supervisão, quando orientada por uma visão crítica da pedagogia, torna a ação mais consciente, deliberada e suscetível à mudança, contribuindo para a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas que se colocam (Schön, 2000). Na

perspetiva de Vieira (2009), não se trata de uma supervisão qualquer: é de natureza transformadora e emancipatória, assente nos valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social – a transformação da Educação exige um investimento sistemático e deliberado na reconstrução da visão de Educação que orienta a ação educativa e também na problematização dos contextos de ação e reflexão profissional.

O sistema ecológico da sala de aulas é entendido como uma rede de processos e eventos interligados, que incidem sobre o comportamento no ambiente de ensino (Doyle e Ponder, 1975, *cit. por* Zeichner e Gore, 1990). De acordo com esta visão, aprender a ensinar envolve conhecer a textura da turma e do conjunto de comportamentos observáveis na mesma.

2.1.1. Conceitos de Supervisão Pedagógica

Vieira (2009) apresenta a noção de supervisão pedagógica como teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem em contexto educativo formal e realça o seu carácter indissociável da Pedagogia, que resulta em *“thoughtful action: action full of thought and thought full of action”* (Van Manen, 1990, *cit. por* Vieira, 2009, p. 200). De facto, a pedagogia é simultaneamente o objeto e o objetivo da supervisão em educação, visando indagar e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Van Manen (2008) refere que o conceito de pedagogia tem carregado em si o sentido de descrição, prudência, julgamento e premeditação, o que o leva a considerar que a reflexão faz parte da natureza da relação pedagógica e que existe uma *“espistemologia da sensibilidade e do tato pedagógico”* (Van Manen, 2008, p. 13) – a capacidade para atribuir significado às manifestações externas do estado interior dos alunos. Esta perspetiva dá uma nova amplitude àquela defendida por Shulman (1986) do *conhecimento do conteúdo pedagógico* – o conjunto das interpretações e das transformações que o professor tem que operar sobre o conhecimento científico da disciplina tendo em conta o contexto de aprendizagem como forma de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Glickman (1991) apresenta o conceito de *ensino eficaz* para se referir ao conjunto das decisões que o professor tem que tomar sobre o processo de ensino em contexto de

ação, com vista ao sucesso dos seus alunos e à melhoria do ensino como um todo. As diferentes noções de supervisão pedagógica convergem ou divergem conforme a conceção de *eficácia no ensino* que lhes são subjacentes: ao nível das políticas educativas e dos seus mandatários, ou ao nível das tensões que se estabelecem entre os professores, por um lado, e os administradores e supervisores do sistema, pelo outro lado. No entanto, parece claro que a supervisão pedagógica tem evoluído para uma perspetiva racionalista e técnica, focada na pessoa do professor (Bizarro e Moreira, 2010), afastando-se consequentemente de uma perspetiva de carácter hierárquico e de controlo do trabalho docente, cujas referências remetem para conotações próximas de ato ou efeito de “dirigir”, “orientar”, “controlar”, “avaliar” ou “inspecionar”, realizadas a partir de uma posição superior (Sá-Chaves, 2000; Glickman *et al*, 2010).

Burke e Krey (2005) definem supervisão pedagógica como uma forma de liderança pedagógica que relaciona perspetivas e comportamento, clarifica objetivos, contribui e apoia as ações organizacionais, coordena interações, garante o cumprimento e o desenvolvimento curricular e avalia o sucesso do sistema. Esta definição baseia-se nas seguintes considerações: que as perspetivas pessoais influenciam as opções comportamentais; que a definição, a identificação e a participação são aspetos essenciais para compreender e aceitar os objetivos organizacionais; que a ação supervisiva é simultaneamente contributo e apoio; que as interações humanas precisam de ser facilitadas e coordenadas; que o cumprimento e o desenvolvimento curricular devem estar associados à análise e à avaliação; que a determinação de objetivos de desenvolvimento, progresso e realização são essenciais para uma aprendizagem eficaz.

Moreira (2010), por seu lado, define a supervisão pedagógica como uma atividade de regulação dos processos de ensino-aprendizagem e de formação (planificação, monitorização e avaliação), visando tanto os professores como os alunos sobre quem incide a sua ação, considerando os contextos onde os mesmos se desenvolvem. Nesta perspetiva, distingue entre supervisão individual, ou autosupervisão, e supervisão colaborativa, que pode ser interpares ou vertical, recorrendo a uma postura indagatória e problematizadora.

Vieira (2000) considera existirem quatro pressupostos subjacentes à teoria da prática de supervisão:

- i) a centralidade da aprendizagem (supervisão, ensino e aprendizagem relacionam-se entre si e visam o mesmo objetivo: a aprendizagem);
- ii) a mudança educacional (o desenvolvimento profissional dos professores deve integrar necessariamente a conceitualização da educação e implica a transformação);
- iii) a pedagogia da autonomia e da educação baseada no professor que reflete sobre o processo de ensino;
- iv) a investigação-ação como metodologia e instrumento.

O conceito de supervisão pedagógica ultrapassou, pois, as fronteiras da formação inicial e estende-se atualmente ao âmbito do desenvolvimento profissional do professor, abrangendo os processos de apoio e regulação do ensino e da aprendizagem, a reflexão e investigação sobre a ação educativa e a mudança, e a melhoria das práticas pedagógico-didáticas (Day, 1999, 2001, 2004; Day *et al*, 2007; Zepeda, 2007, 2008; Alarcão e Roldão, 2010; Vieira e Moreira, 2011). Desta forma, liga-se ao processo de aprendizagem e à melhoria das práticas num contexto de aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional do professor, para a aquisição e reciclagem de conhecimentos de carácter teórico-prático e para a melhoria da qualidade na educação. Nesta perspetiva, Alarcão (2010a) defende a supervisão pedagógica inserida no contexto mais abrangente da formação contínua, envolvendo o coletivo dos docentes e a supervisão da própria escola enquanto “escola reflexiva”.

Na perspetiva de Zepeda (2007), a supervisão pedagógica visa: promover o crescimento, o desenvolvimento e a interação; resolver problemas sem penalizações de carácter administrativo ou burocrático; e estabelecer entre os professores e o sistema de ensino o compromisso de construir de forma continuada a capacidade de ensinar. Assim, os objetivos da supervisão pedagógica são formativos, virados para o processo de continuidade e desenvolvimentais, e constituem abordagens diferenciadas que

promovem a aprendizagem dos professores ao nível da análise e reflexão sobre as suas práticas com o apoio de outro profissional.

2.1.2. Modelos e tipos de Supervisão Pedagógica

Burke e Krey (2005) referem que a designação de diferentes tipos de supervisão (direta, indireta, clínica, diferenciada, desenvolvimental, colaborativa, geral, especial) evoca diferentes conceitos, que não são completamente estanques entre si.

Glickman (1980) apresenta três tipos de supervisão, tendo como ponto de análise o papel exercido pelo supervisor relativamente ao supervisionado: diretiva, não diretiva e colaborativa. A primeira baseia-se na crença de que o ensino consiste num conjunto de competências técnicas e que o papel do supervisor é informar, dirigir, servir de modelo e avaliar o desempenho dos supervisionados, através do conhecimento de padrões de ensino. A segunda baseia-se na ideia de que a aprendizagem é uma experiência pessoal e que os professores devem possuir a capacidade de conduzir a autorreflexão e encontrar as suas próprias estratégias e soluções para melhorar o processo de ensino-aprendizagem – nesta perspetiva, o papel do supervisor é ouvir sem emitir juízos de valor. A terceira, a supervisão colaborativa, baseia-se na crença de que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e, desta forma, requer formas dinâmicas de desenvolver as capacidades de tomar decisões, como por exemplo, resolver problemas através da colaboração com um ou mais colegas – juntos, podem formular hipóteses, experimentar soluções e implementar estratégias adequadas aos seus contextos. Nesta perspetiva, o papel do supervisor é de participante na interação, de guia no processo de resolução dos problemas e de ajuda na tomada de decisões.

Alarcão e Tavares (2007) identificam nove cenários para caracterizar os diferentes tipos de Supervisão e a sua evolução no contexto da orientação das práticas pedagógicas:

- i) *O cenário da imitação artesanal* – enquadrado no âmbito da formação inicial, este cenário pressupõe a conceção da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber.

- ii) *O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada* – também enquadrado no âmbito da formação inicial, consiste na substituição da imitação do “Mestre” pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Pressupõe o conhecimento dos modelos teóricos e a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações antes de iniciar o estágio pedagógico.
- iii) *O cenário behaviorista* – igualmente enquadrado na formação inicial de professores, pressupõe a concepção da existência de contextos que condicionam a tomada de decisões. Assumindo que todos os professores executam determinadas tarefas, através da sua análise seria possível identificar algumas delas, analisá-las nos seus componentes, explicá-las aos novos professores e demonstrá-las. De seguida, o futuro professor pô-las-ia em prática numa miniaula (numa sessão de microensino) e, após a aula, analisaria a sua atuação face à competência que pretendia treinar, ajudado pelos comentários dos alunos, do supervisor e dos colegas.
- iv) *O cenário clínico* – inicialmente enquadrado na formação inicial, evoluiu para o quadro do Desenvolvimento Profissional; neste cenário, o professor e a sua ação são centrais no processo; ao supervisor cabe um papel de colaboração num processo de ajuda, análise e reformulação de todo o processo de ensino e aprendizagem. Neste processo de resolução de problemas é fundamental que se estabeleça uma relação isenta de tensões entre o supervisor e o professor, pois só assim o professor terá a confiança necessária para partilhar com o supervisor as suas preocupações e dificuldades.
- v) *O cenário psicopedagógico* – enquadra-se no âmbito da formação inicial e pressupõe a concepção de que a função da Supervisão é “ensinar a ensinar”, desenvolvendo a capacidade de resolver problemas e tomar decisões em função dos contextos de ensino. À semelhança do que acontece entre o professor e os seus alunos, o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os seus conhecimentos para resolver os problemas que enfrenta na sua ação docente, num ambiente de encorajamento.

- vi) *O cenário pessoalista* – enquadrado no âmbito da formação inicial e do Desenvolvimento Profissional dos Professores, pressupõe a concepção de que o desenvolvimento pessoal do professor é importante, condiciona a sua atuação pedagógica e é distinto do desenvolvimento profissional. Assim, a formação de professores deve ter em conta o nível de desenvolvimento dos professores em formação, as suas perceções, sentimentos e objetivos, promovendo experiências que os ajudem a refletir e a extrair consequências.
- vii) *O cenário reflexivo* – enquadrado tanto no âmbito da formação inicial como no desenvolvimento profissional dos professores, pressupõe a concepção de epistemologia da prática, combinando ação, experimentação e reflexão. Neste caso valoriza-se o valor da reflexão na e sobre a ação (Schön, 2000) com vista à construção situada do conhecimento profissional. A abordagem reflexiva, de natureza construtivista, atribui grande importância aos contextos de ação profissional e à compreensão da atividade profissional.
- viii) *O cenário ecológico* – inicialmente enquadrado no âmbito da formação inicial, pressupõe a concepção da existência de dinâmicas de transição ecológica que se operam nos contextos (sistemas) aos mais diversos níveis (meso, macro e micro sistemas). Neste cenário tomam-se em linha de conta as dinâmicas sociais e, principalmente, as dinâmicas do processo que se estabelece entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que a envolve, também ele em transformação. O desenvolvimento profissional desenvolve-se através de experiências diversificadas em contextos variados de modo a facilitar transições ecológicas que possibilitem ao professor em formação o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e o desenvolvimento de novas interações.
- ix) *O cenário dialógico* – pressupõe a concepção emancipatória da formação, atribuindo à linguagem e ao diálogo crítico um papel relevante na construção da cultura e do conhecimento dos professores. Nesta abordagem, além dos aspetos relevantes dos cenários pessoalista e desenvolvimentista, a novidade reside no papel importante que é atribuído à linguagem e ao diálogo crítico na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores e na tomada de consciência

dos fatores contextuais, escolares e sociais, que condicionam o exercício da sua profissão.

À luz do que foi dito por Burke e Krey (2005), estes cenários devem ser entendidos como abordagens supervisivas que não são estanques e que podem coexistir, não esgotando todas as formas de supervisão nem sendo entendidos como mutuamente exclusivos

2.1.3. O papel do supervisor pedagógico

Numa pedagogia para a autonomia, o supervisor deve ser um profissional com competências não apenas de caráter científico-pedagógico na sua área disciplinar, mas também em didática e em supervisão. Moreira (2004) defende que deve ainda possuir competências investigativas que lhe permitam indagar sistemática e criticamente os contextos de formação, atuando como promotor de uma pedagogia centrada no aluno e conducente à sua autonomização (Ver **Quadro 1**). Também Estrela (1994) defende a perspectiva da investigação como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre a teoria e a prática – uma estratégia de integração da formação científica e pedagógica.

QUADRO 1: Os papéis do supervisor numa pedagogia para a autonomia
(in Moreira, 2004)

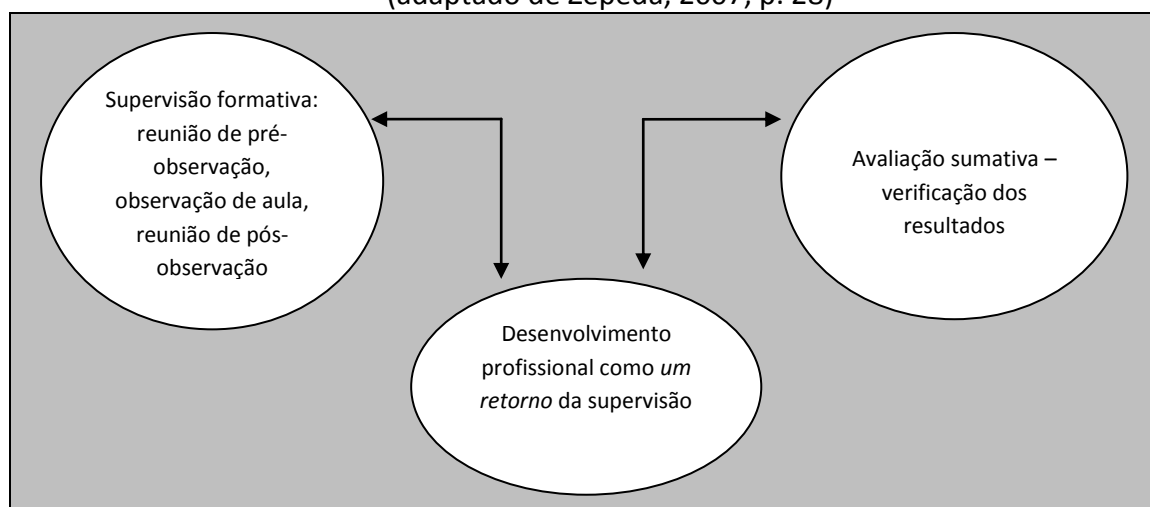
PAPÉIS DO SUPERVISOR	
Tradicionalmente...	Numa pedagogia para a Autonomia...
<ul style="list-style-type: none">• Orientador/perito 'científico e pedagógico-didático'• Gestor da formação• Observador principal• Avaliador privilegiado• (...)	<ul style="list-style-type: none">• 'Perito' alargado em didática de... e Supervisão (e investigação)• Facilitador do ensino e da investigação para uma PA: negociador, cogestor, co-experimentador, co-observador, co-avaliador...• 'Investigador' em supervisão (e em Pedagogia)• (...)

Vieira (2009) observa que os papéis estatutários de supervisor e supervisionado tendem a distinguir-se quando a função da supervisão é exercida por alguém com um

papel relativamente especializado (“supervisor”, “orientador”, “consultor”, “coordenador pedagógico”, “conselheiro crítico”). Para Waite (1995), a autoridade do supervisor tem origem na sua experiência, conhecimento e competência pessoal. O seu lugar é na sala de aula e na sala de professores, não em gabinetes, e tem três funções principais: a função de aconselhamento, a função de ensinar e a função de formar. Recorre, pois, a uma análise detalhada das interações *face a face* entre professores e supervisores, numa relação dialógica mais adequada e sensível aos contextos em constante transição, incentivando-os ao trabalho em conjunto numa constante busca de alternativas.

Esta perspetiva é consistente com a perspetiva de Zepeda (2007), que defende a natureza formativa e cíclica da Supervisão Pedagógica (ver **Figura 1**). Nesta perspetiva, a supervisão pedagógica visa potenciar o crescimento profissional dos professores e, consequentemente, não pode ser encarado como um processo linear ou estanque, com princípio meio e fim, mas como um processo cíclico e continuado.

FIGURA 1: A natureza formativa e cíclica da supervisão pedagógica
(adaptado de Zepeda, 2007, p. 28)



Fischer (2000) reitera que para potenciar a eficácia profissional dos docentes, os administradores e os supervisores devem possuir competências em: *i)* o que avaliar; *ii)* como observar e analisar a informação resultante da observação de aulas e outros dados; *iii)* dar o *feedback* dos mesmos através de encontros/reuniões com significado, de forma a guiar e encorajar os professores a melhorar o ensino. Por outras palavras, a supervisão pedagógica deve construir-se sobre uma compreensão cuidadosa e um conhecimento

aprofundado das teorias de ensino e não numa *lista de verificação* daquilo que deve ser uma aula.

Sullivan e Glanz (2009) propõem três abordagens interpessoais para a supervisão: *i) competências interpessoais* – técnicas para ouvir, refletir e clarificar, assim como a identificação e conhecimento das barreiras à comunicação; *ii) o feedback*, seja no contexto de uma abordagem diretiva-informativa, seja no contexto de uma abordagem colaborativa, ou no contexto de uma abordagem autodirecionada; *iii) a prática reflexiva*.

Os supervisores sofrem o mesmo tipo de inculturação que os restantes professores; no entanto, podem ter evoluído para além desse processo de socialização, levando Waite (1995) a distinguir entre a cultura do professor e a cultura do supervisor e a recomendar que seja estendida a epistemologia da cultura ao domínio da prática que guia as observações, discussões e avaliações que o supervisor faz do ensino na sala de aula. Na sua perspetiva, um supervisor com formação na área da etnografia estaria mais apto para observar as assunções e os consequentes comportamentos dos professores em ação na sala de aulas.

Alarcão, Leitão e Roldão (2009), por sua vez, defendem uma perspetiva eco-clínica e reflexiva, que integra *feedbacks* orientadores da ação e do pensamento de um modo interativo e dialógico. Através desta reflexão conjunta, o supervisor compreende melhor o observado e este, através do autoquestionamento, desenvolve o conhecimento de si e melhora a sua ação. Nesta perspetiva, o *feedback* deve ser: dialógico, democrático, bidirecional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador e potenciador de aprendizagens. Sá-Chaves (2000) defende também esta perspetiva ecológica, argumentando que cada profissional deverá formar-se e dotar-se de competências que lhe permitam responder à *multi e indeterminação* contextual, numa perspetiva de soluções ajustadas aos constrangimentos de cada situação.

Estas últimas perspetivas decorrem do pensamento de Brofenbrenner (1994) sobre a interação que se estabelece entre a pessoa e o meio que a envolve (Sá-Chaves, 2000): o sujeito é visto como um ser ativo e dinâmico em constante interação, direta ou indireta, com os contextos em que se situa, também dinâmicos e interativos, a que denomina *relação recíproca sinérgica*. Distingue entre um contexto mais imediato (*microsistema*)

e contextos menos imediatos (*exosistema* e *macrossistema*). O *exosistema* refere-se aos ambientes que afetam e/ou são afetados pelo sujeito, sem implicarem a sua participação ativa. O *macrossistema* é o conjunto de valores, crenças, estilos de vida e elementos culturais vigentes. Da interação entre o sujeito e o meio ambiente resultam as *transições ecológicas*, uma vez que a inserção do sujeito em diferentes contextos ocasiona o desempenho de novas atividades, assunção de novos papéis e o estabelecimento ou reestruturação de relações interpessoais.

Nesta perspectiva, as relações interpessoais desempenham um papel fundamental, razão pela qual se impõe compreender as relações que se estabelecem entre os processos de interação que ocorrem nos *microsistemas* (o local de trabalho ou a turma, por exemplo) e assentam em três princípios: reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva.

2.2. Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional e Pessoal do Professor

Segundo Alarcão e Roldão (2010), a supervisão pedagógica estendeu-se ao âmbito da formação contínua em contexto de trabalho e ganhou uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa, acompanhando as evoluções ocorridas ao nível das conceções de ensino e aprendizagem, ao nível da *profissionalidade* docente, ao nível da cultura da escola enquanto organização e ao nível da reformulação dos papéis dos professores e alunos. Alarcão (2010a) reconhece ter reformulado este conceito em resultado da evolução do seu próprio pensamento, e defende uma linha de continuidade entre a formação inicial e a formação contínua, a relação entre trabalho em sala de aula e trabalho na escola, a dimensão colaborativa e transformadora da supervisão e a articulação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional.

Esta linha de pensamento vem na senda da que foi defendida por Day (2001), uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores numa perspectiva de resposta aos desafios e constrangimentos que afetam a sua capacidade de

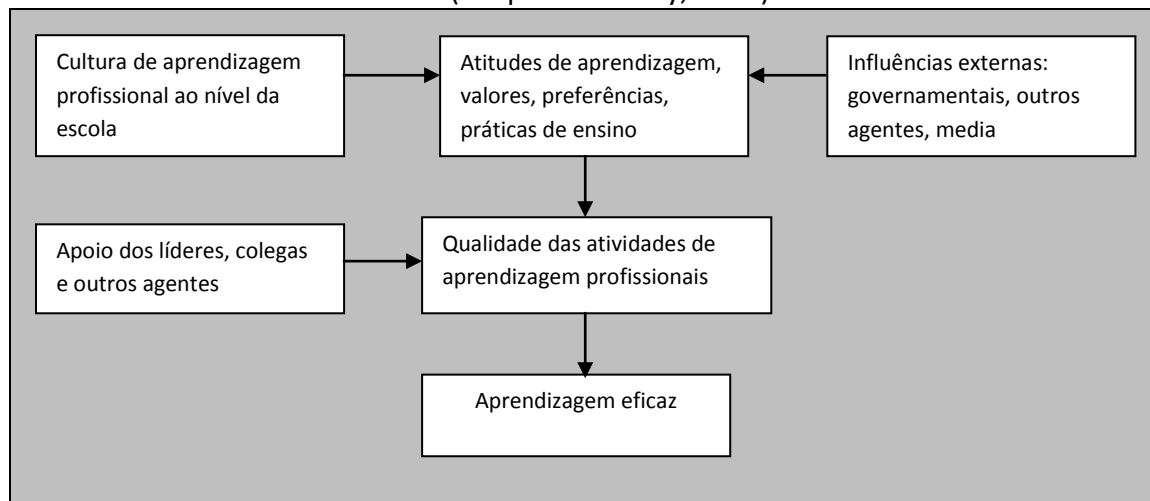
se manter motivado e envolvido na ação, com vista ao sucesso de aprendizagem dos seus alunos. De facto, a natureza do ensino exige o envolvimento ao longo de toda a carreira, o qual é variável em função das circunstâncias, da narrativa pessoal e profissional e das disposições do momento.

Também Zepeda (2008) considera que a melhoria do profissionalismo dos professores se reflete no seu trabalho ao nível das capacidades de liderança, ensino e aprendizagem, pois a relação entre os resultados dos alunos, a qualidade do professor e o desenvolvimento profissional é interdependente, e não independente.

Segundo Alonso (1998), a presunção de que os professores constituíam uma classe profissional uniforme, com défice ao nível do conhecimento técnico e curricular, conduziu a modelos formais de formação contínua, impostos superiormente, com vista ao aperfeiçoamento e mudança das suas práticas. No entanto, os professores precisam não apenas de conhecimento ao nível dos conteúdos, mas também conhecimento ao nível pedagógico (Zepeda, 2008).

A evolução do conceito de desenvolvimento profissional dos professores conduziu a perspetivas mais alargadas, como a de Day (1999), para quem este conceito abrange tanto o conjunto das experiências de aprendizagem natural como o conjunto das atividades conscientes e planeadas (formais) com benefício direto ou indireto ao nível individual, do grupo ou da escola, e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação na sala de aula. Desta forma, constitui um processo (ver **Figura 2**) pelo qual, sozinho ou em colaboração, os professores revêm, renovam e alargam o seu compromisso na qualidade de agentes de mudança visando a finalidade moral do ensino; e pela qual adquirem e desenvolvem criticamente o seu conhecimento, competências técnicas e inteligência emocional, essenciais para conduzir a reflexão no contexto profissional, o planeamento e a prática com os alunos e os colegas, em todas as fases da sua carreira. Assim, o conceito de desenvolvimento profissional não exclui a formação contínua de professores na forma de cursos, mas situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições (Day, 2001).

FIGURA 2: Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional (adaptado de Day, 1999)



Na perspectiva de Zepeda (2008), impõe-se fazer emergir o que de melhor têm os professores, construindo uma cultura de apoio e aprendizagem profissional, em que se motiva a partilha: os professores aprendem mais se não estiveram constrangidos pelos contextos formais de formação profissional e a aprendizagem em contexto profissional através de interações pessoais resulta em índices mais elevados de motivação e participação no construto coletivo. De acordo com este autor, as culturas em que se verifica apoio caracterizam-se pela eficácia, pois valorizam o conhecimento mútuo, o diálogo, a participação de todos no processo de identificação e seleção dos objetivos organizacionais.

Assim sendo, a perspectiva de desenvolvimento profissional eficaz de Zepeda (2008) baseia-se nos contextos de ensino e aprendizagem, ou seja, nas práticas dos professores – observando o trabalho dos alunos, os professores aprendem mais: a sala de aula é vista como um observatório de análise e investigação sobre a prática pedagógica. Quando os professores observam os alunos podem refletir sobre a forma como estes aprendem ou não; podem identificar discrepâncias entre o seu ensino e a aprendizagem dos alunos.

Por outras palavras, as práticas profissionais educativas, para lá da sua dimensão técnica ou pedagógica, constituem práticas sociais que, como tal, devem ser analisadas e compreendidas. Também Canário (2005) aborda esta ideia, referindo que a possibilidade da transformação da prática do professor não depende apenas de uma intervenção no quadro pedagógico e didático, pois a sua ação é parcialmente determinada por fatores de

natureza individual ou de natureza *macrossocial*, construindo-se a partir da combinação de várias lógicas de ação.

Alarcão e Roldão (2010) também consideram que os processos de construção e desenvolvimento da identidade profissional são um processo que é ao mesmo tempo de autoimplicação (envolvimento pessoal), socioconstrutivista (partilha de experiências e saberes), referenciado à ação e aos saberes constituídos, analítico-reflexivo (observação, reflexão e *feedback*), inacabado e intemporal (em constante reconstrução) e hierarquicamente contextualizado.

A análise e a compreensão das práticas implica que o professor observe os alunos e reflita sobre a sua ação, mas também que reflita com os colegas acerca do trabalho dos alunos, seja na forma de investigação-ação, seja através da observação de aulas, através do diálogo com o *amigo crítico* ou do *coaching* de pares (Zepeda, 2008): independentemente da forma de que se revestir, o Desenvolvimento Profissional é eficaz se for continuado, de longo prazo, relacionado com a área de formação dos professores, e se for intrínseco ao trabalho diário do professor. Assim, envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, competências e capacidades técnicas, mas também as quatro dimensões fundamentais defendidas por Fullan e Hargreaves (1992):

- i) Os significados e propósitos dos professores;
- ii) O professor como pessoa;
- iii) O contexto real em que os professores trabalham;
- iv) A cultura do ensino, com os seus padrões de relação entre os membros da comunidade escolar.

Alonso (1998) argumenta a favor da adoção de uma atitude investigativa e reflexiva como parte integrante do desenvolvimento profissional dos professores, referindo que a prática educativa é uma ação tridimensional que implica o saber e o atuar, cujo significado e desenvolvimento resultam de uma leitura consciente e reflexiva do contexto espaço-temporal e é marcada pelas ideias, crenças, tradições e valores dos professores e pelos condicionamentos psicológicos, ecológicos e sociais.

Os dispositivos e as práticas de formação de professores baseados na investigação são também defendidos por Nóvoa (2007): apesar de serem construídos dentro da profissão a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho, adquirem visibilidade exterior e atingem a dimensão de trabalho académico e criativo. Por outro lado, combatem a tendência de uma cultura de reforma coerciva e vinda do exterior, mais pobre em resultados ao nível da mudança. Finalmente, reforçam a escola como comunidade de prática, comprometida com a pesquisa e a inovação, e favorecem a identidade profissional.

2.2.1. Desenvolvimento Profissional, Mudança Educativa e Inovação em Educação

A profissão docente configura-se, pois, como um processo de formação permanente e de desenvolvimento profissional e pessoal do professor, que abrange não apenas conhecimentos e competências mas também a sua identidade, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente.

Na perspetiva de Hargreaves (1994), para compreender aquilo que os professores fazem impõe-se compreender a comunidade docente e a cultura de trabalho. Desta forma, cada professor é o resultado de um processo que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida, para que concorrem fatores de natureza pessoal e socioprofissional, como o ambiente de trabalho na escola, as características específicas da profissão, os contextos históricos e organizacionais, as culturas em que os professores desenvolvem o seu trabalho e as fases de desenvolvimento cognitivo e emocional (Day, 1999; Gonçalves, 2009).

Caetano (2008) faz notar que uma parte substancial do desempenho está dependente do sistema organizativo e de trabalho mas nota igualmente que a evidência empírica revela que os indivíduos não estão totalmente subordinados aos fatores sistémicos, podendo contribuir diferenciadamente para a dinâmica do próprio sistema e para a sua eficácia. Nesta perspetiva, o desempenho no trabalho está sujeito a duas

fontes principais de variância: fatores individuais e fatores contextuais ou sistêmicos. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das escolas são fatores correlativos, daí que todo o projeto educativo tenha que incluir o desenvolvimento profissional docente como parte do esforço de desenvolvimento estratégico. Implica necessariamente a sinalização das necessidades, ou seja, o reconhecimento de que existem problemas e constrangimentos tanto ao nível institucional como ao nível individual. Segundo Day (1999), o planeamento estratégico do desenvolvimento do professor e do desenvolvimento organizacional da escola devem obedecer aos seguintes princípios:

- i) O desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida;
- ii) Deve ser autogerido, ainda que da responsabilidade partilhada do professor e da escola;
- iii) Deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização;
- iv) Deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo;
- v) Deve configurar-se como um processo credível;
- vi) Deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente as especificidades da etapa de desenvolvimento profissional em que se encontra.

Todo o desenvolvimento profissional envolve alguma aprendizagem e, necessariamente, alguma mudança. Nesse sentido, desenvolvimento e mudança apresentam-se de modo indissociável. No entanto, a mudança só ocorre se o professor quiser mudar pois, como refere Day (2001, p. 17), “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente)”. Assim, a mudança requer a cooperação ativa dos professores (Veiga-Simão *et al*, 2009).

Convém, neste ponto, acertar o que se entende por desenvolvimento profissional do professor: refere-se ao crescimento geral, serve objetivos de longo prazo e procura facilitar o crescimento dos professores quanto à sua compreensão do ensino e de si

próprios como professores (Richards e Farrell, 2005). Nesta perspetiva, envolve examinar diferentes dimensões da prática do professor como base de uma revisão reflexiva (documentar todo o tipo de práticas, analisar reflexivamente as práticas de ensino, investigar crenças, valores e princípios, dialogar com colegas sobre assuntos nucleares, colaborar com colegas sobre projetos ao nível da sala de aulas) e pode, deste modo, ser vista como transformação.

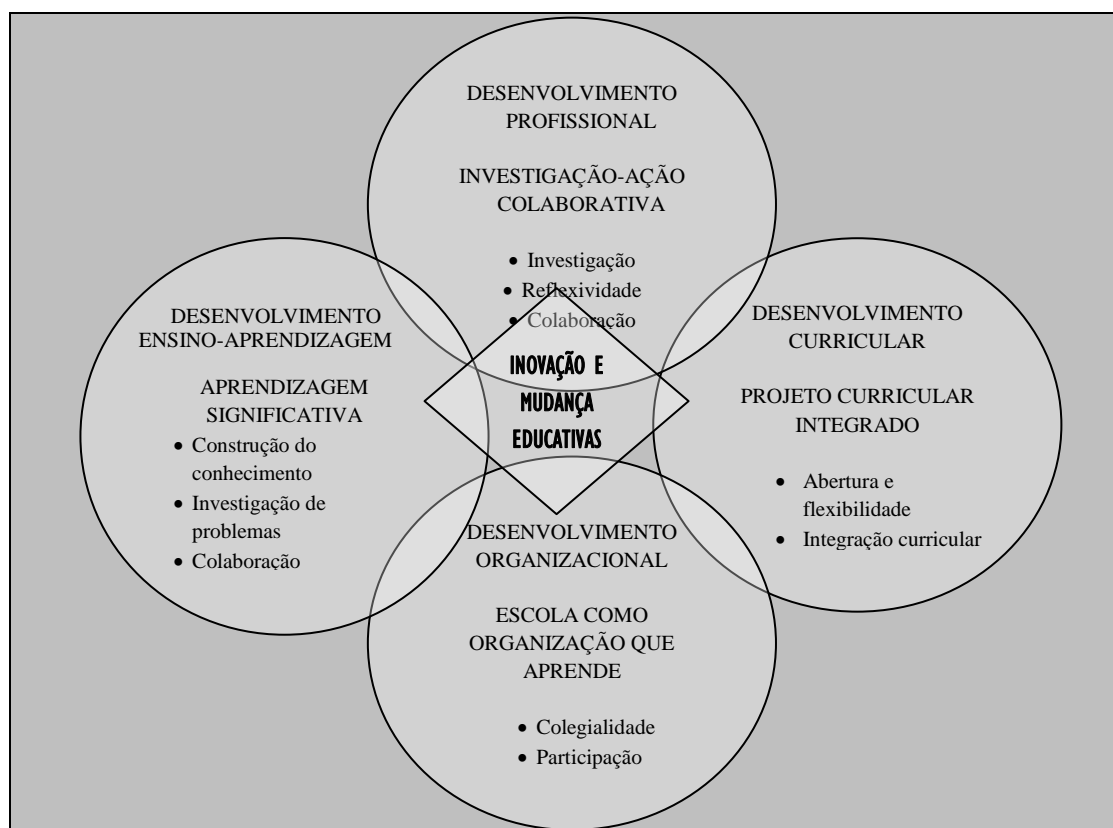
Mudança, inovação e transformação são, contudo, conceitos difíceis de clarificar: Pacheco (1996) refere que a inovação está ligada a mudanças que contribuem para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem, envolvendo objetivos e conteúdos, métodos e estratégias e materiais didáticos de apoio. Na sua perspetiva, a mudança está ligada à qualidade da escola e terá como objetivo fundamental a melhoria qualitativa de processos e não a preocupação exagerada com os resultados. A inovação, por sua vez, designa processos de mudança mais restritos, de carácter setorial ou pontual – processos de mudança endógenos às escolas, em que é dominante uma lógica de mudança instituinte em que existe coincidência ou, pelo menos, uma relação muito próxima e direta entre os que concebem, decidem e executam.

A capacidade de inovação de uma escola é condicionada pela cultura de autonomia e participação existente, assim como depende de um programa contínuo de desenvolvimento profissional dos professores. Neste sentido, Barroso (2005) defende que o reforço da autonomia das escolas constitui uma necessidade essencial para a revitalização da sua democracia interna, uma vez que as reformas impostas de cima (coercivas) produzem mudanças formais, mas, raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores. A mesma ideia é corroborada por Canário (2005).

Alonso (1998) refere que o caminho da inovação e da mudança se traça interiormente, defendendo que o conhecimento pedagógico se baseia na autoconsciência crítica dos profissionais e se constrói através do confronto coletivo e aberto das ideias e opções nos processos de discussão crítica, de participação e de investigação colaborativa. Estes processos promovem a capacidade dos profissionais para se libertarem dos preconceitos e rotinas, submetendo o seu trabalho a um exame sistemático. Esta

perspetiva, sintetizada na **Figura 3**, incorpora os quatro fatores que na sua perspetiva contribuem para a inovação e a mudança educativa em contexto escolar: um projeto curricular integrado, a escola como organização que aprende, a investigação-ação colaborativa num contexto de desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem visando a aprendizagem significativa dos alunos.

FIGURA 3: Modelo de inovação/desenvolvimento educativo (*in* Alonso, 1998)



Zepeda (2008) considera que a melhoria da escola é um tipo poderoso de mudança e depende da sua capacidade para gerir a mudança e o desenvolvimento. Assim, a Escola deve ser o local de construção, desenvolvimento e avaliação de projetos de inovação curricular, orientados para a melhoria qualitativa do processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 1996). Nesta perspetiva, depende da adoção, por parte dos intervenientes, de uma atitude investigativa e de uma orientação pautada pela participação e capacidade de transformação. As intenções reformadoras só podem concretizar-se se, através de um

processo apropriativo, os professores produzirem simultaneamente mudanças na sua maneira de agir, no seu contexto de trabalho e no seu universo cognitivo – emergência do professor como produtor de inovações (Canário, 2005). Alarcão e Roldão (2010) fazem a defesa da transformação que ocorre no âmbito da prática pedagógica, em que o pessoal e o profissional se entretecem – o já referido modelo ecológico do desenvolvimento humano.

Tal como refere Day (2001), implementar a melhoria da Escola requer o empenhamento dos professores no seu desenvolvimento profissional porque as decisões finais sobre a prática são tomadas pelos professores: a um nível mais profundo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que enformam a prática. Assim, impõe-se que os professores interiorizem e se envolvam no processo de mudança, através do diagnóstico situacional das necessidades e dos problemas, e através da formulação de respostas e da confrontação de percepções.

Na perspetiva de Kemmis (1993), impõe-se a superação do discurso privado para estabelecer comunidades críticas de investigação, capazes de refletir sobre a forma como as estruturas políticas e sociais se relacionam com os objetivos e as práticas educativas e como exercem a sua influência sobre elas, atuando em consequência.

Fullan (2001) defende que a mudança educacional envolve a mudança da prática em três dimensões: inovação ao nível do uso de materiais, inovação ao nível da introdução de novas abordagens de ensino, alteração de crenças. Nesta perspetiva, só a conjugação das mudanças nestas três dimensões terão resultados visíveis, sabendo que não há mudança educacional objetiva sem mudança subjetiva dos professores - aquilo a que denomina *profissionalismo interativo* (Fullan e Hargreaves, 1992). O desenvolvimento profissional tornar-se-á a componente básica das vidas profissionais dos professores quando as escolas se tornarem lugares onde os professores aprendem formal e informalmente numa base diária; quando o desenvolvimento do professor promover a autocompreensão; quando for promovida uma cultura de enfrentar o risco (Meister, 2010).

2.2.2. A formação no contexto do Desenvolvimento Profissional e Pessoal do professor

Alonso (1998) considera que a questão central na formação de professores é desenvolver uma forma de pensamento acerca da prática, capaz de estimular o pensamento e a consideração dos problemas da prática, à luz das diferentes perspectivas e visões do ensino. Desta forma, distingue três tipos de conhecimento suscetíveis de orientar as decisões profissionais, as quais deveriam ser integrados nos programas de formação de professores:

- i) O conhecimento de casos, que se refere ao conhecimento sobre acontecimentos, exemplos ou incidentes práticos, bem descritos, sistematizados e documentados, que podem servir como base para a discussão, explicação e interpretação da realidade.*
- ii) O conhecimento estratégico, que se desenvolve quando o professor se confronta com situações e problemas dilemáticos, não previsíveis, em que o conhecimento proposicional resulta contraditório e as decisões profissionais são determinantes.*
- iii) Dilemas, os quais surgem quando o professor se vê forçado a escolher entre duas alternativas igualmente indesejáveis.*

Barroso (2005), por seu lado, defende que a formação não deve ser massificada, mas antes enquadrar de forma integrada o campo da formação e o campo da organização, permitindo a articulação entre as situações de formação e as situações de trabalho. Neste sentido, defende a desmistificação da visão funcionalista da formação de professores, enquanto instrumento de aplicação de reformas, e orientar os modelos de formação para a mudança dos comportamentos e das práticas. De facto, os problemas da educação resultam da discrepância entre a prática e a teoria acerca da prática, ou da utilização de práticas inadequadas à sua finalidade e contexto. Assim, têm que ser observados e investigados por referência aos valores e às crenças educativas que partilham os professores.

Nóvoa (2009) identifica cinco disposições essenciais à definição dos professores nos dias de hoje: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. E apresenta cinco propostas orientadoras para a formação profissional dos professores:

- i) Deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- ii) Deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- iii) Deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico;
- iv) Deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância do projeto educativo da escola;
- v) Deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

A aprendizagem informal no local de trabalho é defendida por Fischer (2000), tanto como modelo de formação inicial como de formação e de aprendizagem ao longo da vida, pois: requer a formulação e resolução de problemas de forma integrada e contextualizada; professores e os alunos são confrontados com os problemas quando eles surgem, em contexto de trabalho; o mundo é visto como um recurso, por oposição ao ensino-aprendizagem centrados no manual; a comunicação ocupa um papel central, seja ela na forma de discussões, diálogos e conversas informais entre colegas, com os alunos, famílias, etc.

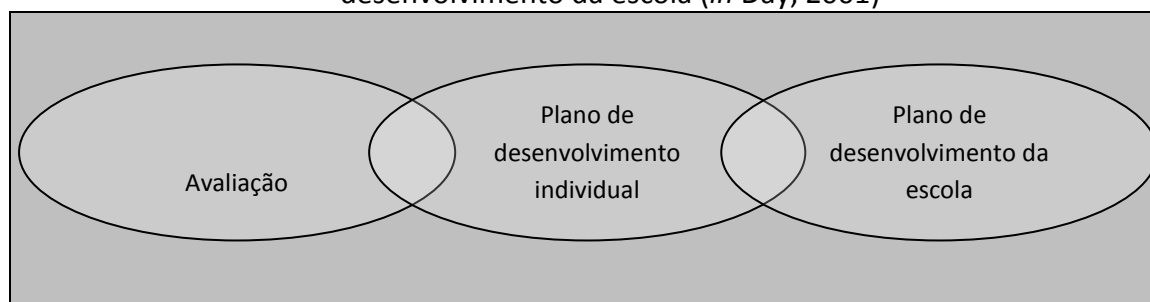
Finalmente, tal como reconhece Bindé (2007), a cultura já não se constrói a partir de esquemas de permanência e produção repetitiva mas de criatividade e renovação. A generalização da aprendizagem a todos os níveis sociais deveria ser a contrapartida lógica desta instabilidade permanente engendrada por uma cultura da inovação. Esta perspetiva defende que as *sociedades do conhecimento* têm que ser simultaneamente *sociedades de*

inovação e que, para tal, têm que se tornar *sociedades em aprendizagem*. Assim se entende o conceito de Educação ao Longo da Vida, uma ideia de educação baseada na aprendizagem permanente, um dos pré-requisitos para o desenvolvimento enquanto capacidade de adaptação e autonomia.

Neste contexto, a avaliação constituiria um mecanismo ideal; no entanto, a sua capacidade de produzir mudanças encontra-se limitada (Day, 2001) quando não é sistemática nem contínua, quando não está virada para a *aprendizagem crítica* nem para as características dos professores (particularmente, a fase da carreira em que se encontram) e quando está mais virada para os resultados do que para o processo.

O desenvolvimento de esquemas de avaliação nas escolas deveria, nesta perspectiva, aferir em que medida dois objetivos centrais – a responsabilização e o desenvolvimento profissional – podem ser concretizados. O sucesso desta tarefa depende, segundo Day (1993) da sua relação com a autonomia do professor e da sua relação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor. Nesta perspectiva, e para valorizar a autonomia dos professores, os programas de avaliação devem ser elaborados numa perspectiva organizacional mas tendo em conta as reais necessidades e características dos professores. Devem ainda ser evolutivos e dinâmicos, e assistidos por uma formação adequada (ver **Figura 4**).

FIGURA 4: Relação entre o plano de desenvolvimento individual, a avaliação e o plano de desenvolvimento da escola (*in* Day, 2001)



Perrenoud (1993) considera mesmo que mudar a avaliação significa mudar a escola, que se encontra no centro de um octógono de forças: *i)* relações entre as famílias e a escola; *ii)* satisfações pessoais e profissionais; *iii)* sistema de seleção e orientação, programas, objetivos e exigências; *iv)* concertação, controlo, política de estabelecimento

de ensino; v) contrato didático, relação pedagógica e profissão de aluno; vi) didática e métodos de ensino; vii) organização das aulas; viii) individualização.

Castro-Almeida, Le Boterf e Nóvoa (1993), ao constatarem que a avaliação dos projetos de cooperação técnica é uma atividade relativamente marginal, notaram que maioria das avaliações, quando existe, realiza-se no final dos projetos, ou mesmo algum tempo após o encerramento das atividades, não tendo praticamente qualquer efeito real sobre as ações levadas a cabo. Na sua perspetiva, justifica-se a avaliação no decurso de um projeto, pois entendem que a avaliação faz parte do sistema de ação, cujas funções são: operatória (orientada para tomar decisões), permanente (acompanha todo o ciclo de vida do projeto), participativa (é uma componente integrante do projeto) e formativa (integra a aprendizagem inerente ao projeto).

2.3. Desenvolvimento Profissional e Pessoal no Contexto de uma Comunidade de Aprendizagem

Considerando que só têm futuro as organizações que consigam o comprometimento das pessoas, através do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem organizacional, Senge (1990) apresentou a seguinte definição de *organizações aprendentes*, a qual tem sido aplicada igualmente às escolas: organizações onde as pessoas continuamente expandem a sua capacidade de criar os resultados que desejam, onde são estimulados padrões de reflexão, onde a aspiração coletiva é libertada, e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender. Apresentou ainda cinco aspetos que considera necessários para a construção de uma organização aprendente: i) liderança e equilíbrio pessoal; ii) modelos mentais; iii) aprendizagem em equipa; iv) construção de uma visão comum; v) pensamento sistémico.

Uma organização deve ser reconhecida como de aprendizagem logo que os seus membros aprendam individual e colaborativamente, através de ações e projetos realizados, fazendo face, desta maneira, aos desafios com que se confrontam as organizações (Meirinhos, 2011). Nesta perspetiva, o conceito de *organização que aprende*

tem como pano de fundo a necessidade de adaptação a um contexto em mudança e constitui um modelo baseado num processo de transformação progressiva e não num produto final cristalizado. Desta forma, visa institucionalizar a mudança constante e construir novas realidades, incidindo na promoção da transformação do próprio ambiente externo. Neste sentido, caracterizam-se pelas capacidades de se adaptarem e de se reinventarem de forma contínua.

Canário (2005), por sua vez, refere que a produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a ação individual mas também o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como as ações individuais se articulam entre si. Trata-se, pois, de mudar os processos de interação social, o que confere ao processo de mudança uma dimensão inequivocamente coletiva.

Segundo Gairín (2000), a evolução da escola para uma organização que aprende pode fazer-se por estádios evolutivos, mas o nível de evolução destas organizações está diretamente relacionado com o grau de autonomia que possui e com o grau de colaboração profissional entre os seus membros, classificando-as da seguinte forma: “organização como marco”, “organização como contexto” e “organização que aprende” (Ver **Quadro 2**).

Schaffer (2004) defende que através da participação em comunidades de prática, os professores interiorizam as normas, os hábitos, as expectativas, as competências técnicas e as epistemologias dessas comunidades e demonstra que, dessa forma, contribuem para a resolução dos problemas dos alunos.

Aplicado às escolas, o termo comunidade de aprendizagem refere-se a práticas como estender as estratégias de ensino e aprendizagem da sala de aulas ao contexto mais alargado da comunidade escolar, reforçar o currículo e as tarefas de aprendizagem dos alunos através do contributo de outros membros do pessoal e da comunidade, envolver os alunos, os professores e os administradores no processo de aprendizagem. Implica necessariamente a partilha de conhecimentos e de práticas num contexto de contínua investigação e melhoria, e é vista como uma estratégia com vista à mudança e à inovação.

QUADRO 2: Algumas implicações dos diferentes níveis organizativos na Escola como Comunidade de Aprendizagem (adaptado de Gairín, 2000)

Aspetos de análise	A organização como marco	A organização como contexto	A organização que aprende
Aspetos gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Currículo • Estrutura curricular • Desenvolvimento do ensino 	Fechado Esquema de trabalho Individualista	Aberto e negociado Pretexto para o diálogo Colaborativo	Aberto /contextualizado Instrumento de mudança Cooperativo e inovador
Aspetos organizativos: <ul style="list-style-type: none"> • Abordagens institucionais • Objetivos/missão • Estruturas de Recursos Humanos <ul style="list-style-type: none"> ○ Professores ○ Alunos • Estrutura de Recursos Materiais <ul style="list-style-type: none"> ○ Espaços, mobiliário, material • Estrutura de funcionamento <ul style="list-style-type: none"> ○ Horários ○ Regulamento Interno • Sistema relacional <ul style="list-style-type: none"> ○ Aluno ○ Professor ○ Administração ○ Participação de professores, famílias e alunos ○ Comunicação ○ reuniões 	Impostos Predomina o individual Balcanização Sujeito passivo Suporte do ensino Rígido, tipo mosaico Instrumento de poder Sujeito passivo Transmissor Controladora Centrada na gestão Testemunhal Vertical, unidirecional Sem compromissos	Consensuais Predomina o coletivo Colaboração Protagonista Recursos educativos Flexíveis, adequados ao projeto Defesa de decisões coletivas Participante Mediador Coordenada Centrada nas próprias expectativas Coparticipação Vertical e horizontal Participantes ativos e interessados	Negociados permanentemente Sentido social Autorregulação coletiva Agente ativo da mudança Recursos de interação Adaptáveis Instrumento de negociação Agente de mudança Guia, facilitador Transformadora Centrada nos problemas Agentes ativos Integrada. Assertiva Compromisso com os acordos
Direção	Define, normativiza	Gere acordos comuns	Resolve conflitos
Funções organizativas <ul style="list-style-type: none"> • planificação • tomada de decisões • avaliação 	Uniforme Centralizada, virada para a eficiência Normativa	Diversificada, negociada Consensual, busca a satisfação das pessoas Criterial, coavaliação	Contextual Autonomia responsável, busca a utilidade social Centrada na mudança, autoavaliação
...			

Enquanto comunidade de aprendizagem, a Escola apresenta duas características principais: foca-se no elemento humano da comunidade e nos benefícios que advêm da conjugação das sinergias individuais com o projeto comum; e foca-se nas estruturas curriculares como meio para desenvolver aprendizagem mais aprofundada. Neste sentido, não só facilita a partilha de conhecimento como também pode criar novo conhecimento em benefício da comunidade como um todo e dos seus membros individualmente. De facto, tal como esclarecem Alarcão e Tavares (2007), apenas existe aprendizagem coletiva na medida em que esta se verifica ao nível de cada um dos seus membros em contexto de partilha. A mesma ideia é vinculada por Gairín (2000) quando afirma que o desenvolvimento das instituições se baseia no desenvolvimento das pessoas e na sua capacidade de incorporar novas formas de fazer.

O conteúdo da aprendizagem pode centrar-se, segundo Gairín (2000): na natureza e nas características dos alunos, nos processos e resultados da aprendizagem, no desenvolvimento de abordagens institucionais, no funcionamento das estruturas de organização, no clima e na cultura subjacentes, nas exigências sociais, nas exigências dos sistemas educativos. Para tal, obriga a uma redefinição das suas estratégias de aprendizagem e dos sistemas de formação.

Apresentam-se, pois, como requisitos necessários para o sucesso de uma escola como Comunidade de Aprendizagem:

- i) Uma liderança partilhada, favorecendo a colegialidade, a partilha de informação e conhecimento e a participação na tomada de decisões;
- ii) Uma visão partilhada e atitude de comprometimento entre alunos e professores quanto aos conteúdos e objetivos de aprendizagem;
- iii) Uma aprendizagem coletiva entre todo o pessoal docente e não docente e a sua aplicação na busca de soluções que correspondam às necessidades dos alunos;
- iv) A observação de aulas por outros professores, seguido de *feedback* e de apoio com vista à melhoria do desempenho individual e, conseqüentemente, da comunidade.

2.3.1. O papel dos alunos no Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos professores

Os alunos, a ecologia da sala de aula, os colegas e as características institucionais das escolas desempenham um papel significativo no processo de socialização dos professores. Esta visão é defendida por Zeichner e Gore (1990), que defendem que professores e alunos se influenciam reciprocamente e que as percepções que os professores têm das características, expectativas e comportamentos dos seus alunos influenciam o seu próprio desenvolvimento profissional:

- As ações dos professores constituem respostas ativas e criativas a constrangimentos, oportunidades e dilemas que emergem nos contextos imediatos da sala de aula e da escola.
- A natureza transitória e invisível do processo de aprendizagem contribui para a relevância do papel dos alunos no processo de socialização dos professores, seja ao nível dos padrões de linguagem que o professor usa na sala de aulas, seja ao nível da tomada de decisões quanto ao tipo e frequência de determinados métodos de ensino.
- O papel dos alunos no processo de socialização dos professores é tanto mais relevante quanto maior for o isolamento destes em relação aos seus colegas e supervisores.
- As características individuais, tanto dos professores como dos seus alunos, parecem afetar a forma como estes influenciam os professores.
- O papel dos alunos no processo de socialização dos professores tende a aumentar à medida que estes ganham experiência e se tornam mais conscientes e preocupados com os alunos.

Postic (2008, p. 103), analisando as determinantes da relação pedagógica e os papéis e estatutos do docente e do aluno, refere que “a autoridade ligada ao papel é um produto das relações e não uma condição prévia”. Nesta perspetiva, reconhece que o estatuto do docente não é imposto do exterior por delegação administrativa, mas é reconhecido como tal pelos alunos e as qualidades técnicas do docente estão

intimamente associadas às suas qualidades humanas. Por outras palavras, conserva toda a sua autoridade intelectual e moral, mas não a impõe, antes a coloca ao serviço dos seus alunos.

Referindo-se às representações (do aluno no docente e do docente no aluno), o mesmo autor refere que o docente privilegia os aspetos cognitivos da personalidade da criança e as suas atitudes morais face ao trabalho, enquanto o aluno concede mais importância às qualidades humanas e relacionais do docente. Nesta perspetiva, a função docente é de natureza conflitual porque exige dos seus membros uma adaptação a papéis cada vez mais diversificados e a mudanças de atitudes. Estas alterações na relação pedagógica permitem, pois, uma maior focalização na pessoa do aluno.

Freire (2008) declarou que não há docência sem discência e que nenhum dos dois se reduz à condição de objeto. Por outras palavras, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2008, p. 23). Nesta perspetiva, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e, para que tal aconteça, impõe-se o conhecimento do outro, o respeito pelas diferenças e o saber escutar. De igual modo, ensinar exige o respeito pela autonomia do aluno.

Vieira (2005) defende que escutar é uma forma de comunicar e que o professor que fomenta o processo de *feedback* na sala de aula, pode facilitar a comunicação interpessoal, na medida em que favorece a construção da autoestima e o envolvimento dos alunos nas tarefas. Nesta perspetiva, o clima da sala de aula resulta da interação de duas variáveis: a qualidade das relações interpessoais e o conhecimento, por parte do professor, das dinâmicas que se operam nesse contexto e que derivam da existência de alterações de comportamento.

Glickman *et al* (2010), por sua vez, consideram que a melhoria da educação e o ensino eficaz se definem apenas dentro do contexto dos objetivos educativos particulares, dos ambientes de aprendizagem locais e tendo em conta os alunos individualmente. Nesta perspetiva, melhorar o ensino significa ajudar os professores a adquirirem estratégias de ensino consistentes com os objetivos de ensino e compatíveis com os seus estilos de ensino, visando desenvolver nos seus alunos a capacidade de tomar decisões.

2.3.2. As Práticas Colaborativas

Hargreaves (2001) defende que a cooperação e a colaboração entre professores favorecem novas ideias, energia criativa e apoio moral, que os ajudam a ser mais eficazes com os seus alunos. A sua perspetiva baseia-se na evidência de que os professores apreciam o reconhecimento e o *feedback*, apreciam o apoio pessoal e a aceitação social, e valorizam a interação profissional como forma de melhorar o seu desempenho. Assim, as abordagens colaborativas do ensino fizeram emergir e expandir o conceito de *profissionalidade* na área da Educação, ainda que a noção de colaboração entre professores inclua todo o tipo de trabalho em equipa, seja ele de interesse pessoal ou inconsequente.

Tal como Veiga-Simão *et al* (2009) questionam, se tomarmos como certo que o aluno pode ser construtor do seu próprio conhecimento através de processos de aprendizagem colaborativa com os seus pares, por que razão não hão de os professores desenvolver a sua competência e a sua *profissionalidade* em contacto com os seus pares em local de trabalho?

Day (2001) distingue colaboração de cooperação: a primeira envolve uma tomada de decisões conjuntas e requer tempo, negociação cuidadosa, confiança e comunicação eficaz; na segunda, não se questionam os limites dos papéis desempenhados nem as relações de poder, que permanecem inalterados. Deste modo, a cooperação não produz mais do que uma aprendizagem mútua reduzida, mais do interesse daqueles que são os detentores do conhecimento.

Embora muito do desenvolvimento do professor possa ocorrer através da sua iniciativa pessoal, a colaboração com outros professores potencia a aprendizagem individual e serve os objetivos coletivos da instituição. Para Richards e Farrell (2005), os objetivos das formas colegiais de desenvolvimento profissional visam encorajar uma maior interação entre professores, a aprendizagem no contexto interpares e a partilha de conhecimentos técnicos, experiências e soluções para problemas comuns, numa perspetiva de escola como um contexto de aprendizagem.

Day (2001) apresenta uma série de propostas de aprendizagem colaborativa sob a forma de parcerias, envolvendo instituições, instituições e indivíduos ou indivíduos

dentro de instituições: investigação e desenvolvimento centrados na escola e baseados no apoio de pares, investigação-ação colaborativa, parcerias de consultadoria (o consultor pode assumir funções de professor ouvinte, *amigo crítico* ou professor perito).

Richards e Farrell (2005), por seu lado, salientam o recurso a estratégias de escrita como o jornal, o diário reflexivo e o livro de notas, referindo que escrever pode ajudar os professores a questionar e analisar aquilo que fazem, tanto dentro como fora da sala de aula (ver **Quadro 3**). Desta forma, tornam-se mais conscientes acerca dos seus estilos de ensino e mais capazes de monitorizar as suas práticas (Farrell, 2008). Tal como afirmam Paiva, Barbosa e Fernandes (2010), a reflexão crítica constitui uma ferramenta essencial à autonomização do professor na medida em que pode promover a articulação entre o ensino e a investigação do/no ensino.

QUADRO 3: Atividades para o desenvolvimento dos professores (adaptado de Richards e Farrell, 2005)

Individual	De pares	De grupo	Institucional
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Auto-monitorização ✓ Jornal/diário reflexivo ✓ Incidentes críticos ✓ Portefólios de ensino ✓ Investigação-Ação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Coaching</i> de pares ✓ Observação de pares ✓ Amizades críticas ✓ Investigação-Ação ✓ Equipas de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo de Caso ✓ Investigação-Ação ✓ Jornal/diário colaborativo ✓ Grupos de apoio de professores 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oficinas de formação ✓ Investigação-Ação ✓ Grupos de apoio de professores

Moreira, Durães e Silva (2010) defendem que o diário colaborativo (dialógico ou interativo) expande as potencialidades do diálogo interior que a escrita individual suscita, ao adicionar as vantagens do diálogo com o outro. Na mesma perspetiva, o diálogo colaborativo só encontra espaço de crescimento quando não há desigualdade de papéis, mas antes uma troca aberta e franca de ideias e pensamentos

A construção de portefólios de experiências de supervisão pode facilitar a democratização da construção do conhecimento e elevar o seu potencial transformador e emancipatório (Vieira *et al*, 2010).

Glickman (Glickman *et al*, 2010) apresenta o seguinte *continuum* de comportamentos colaborativos:

- i. Clarificar (identificar o problema, tal como o professor o vê);

- ii. Ouvir (compreender a percepção do professor sobre o problema);
- iii. Refletir (questionar a percepção do professor sobre o problema);
- iv. Apresentar (dar a percepção do supervisor sobre o problema);
- v. Clarificar (pôr à prova a forma como o professor compreende a percepção do supervisor sobre o problema);
- vi. Resolver o problema (partilhar soluções possíveis);
- vii. Encorajar (aceitar o conflito);
- viii. Negociar (encontrar uma solução aceitável);
- ix. Estandarizar (chegar a um acordo sobre os pormenores do plano);
- x. Refletir (resumir o plano final).

A importância dos pares no desenvolvimento profissional dos professores é reconhecida por Zepeda (2008), para quem as escolas que evoluem como comunidades de aprendizagem criam uma ética de preocupação pela aprendizagem individual e coletiva. A colaboração é, pois, a estratégia de ação que suporta e sustenta uma comunidade de aprendizagem ou, na perspectiva de Alarcão (2010b, p. 8-9), uma necessidade que deriva da complexidade das situações da vida atual, com vista ao desenvolvimento, transformação e inovação. Para Vieira (2010, p. 288), consubstancia-se na constituição de comunidades de desenvolvimento profissional, “um movimento, simultaneamente entusiasta e arriscado, do *eu* para o *nós*”, pois conseguir a coesão através da diversidade implica o recurso a estratégias como: ênfase na colaboração, negociação de formas de trabalho comuns, liderança partilhada, formação de grupos de trabalho, reuniões regulares, comunicação *online*, apoio interpessoal, acesso de todos a informação teórica e monitorização conjunta do trabalho/pontos de situação.

2.3.2.1. A reflexão colaborativa

Rearick e Feldman (1999) identificaram reflexão colaborativa como uma reação às limitações da reflexão autobiográfica: a reflexão colaborativa é vista como um processo dialógico em que os participantes discutem e criticam as suas práticas, clarificam

questões de investigação, explicam e avaliam evidências da sala de aulas com a ajuda de outros participantes. É, pois, um processo de consciencialização dos professores que promove a mudança das suas práticas, a recolha de evidências que comprovem essa mudança, e que lhes permita desenvolver um discurso reflexivo que descreva a intervenção sobre a ação.

De facto, ser professor exige um conjunto de competências que permitam encarar a incerteza como um estímulo para crescer, sendo importante substituir a necessidade de obter respostas pela necessidade de levantar questões (Paiva, Barbosa e Fernandes, 2010). O recurso a práticas reflexivas no desenvolvimento profissional do professor baseia-se na crença de que os professores podem melhorar o seu ensino através da reflexão consciente e sistemática sobre a sua experiência (Farrell, 2008).

Segundo Vieira *et al* (2010), o pressuposto de que o bom professor é um prático reflexivo está usualmente associado a dois outros pressupostos: que a formação constitui um processo dinâmico, evolutivo e permanente, e que a prática é geradora de teoria. A formação reflexiva visa, nesta perspetiva, a sua emancipação profissional.

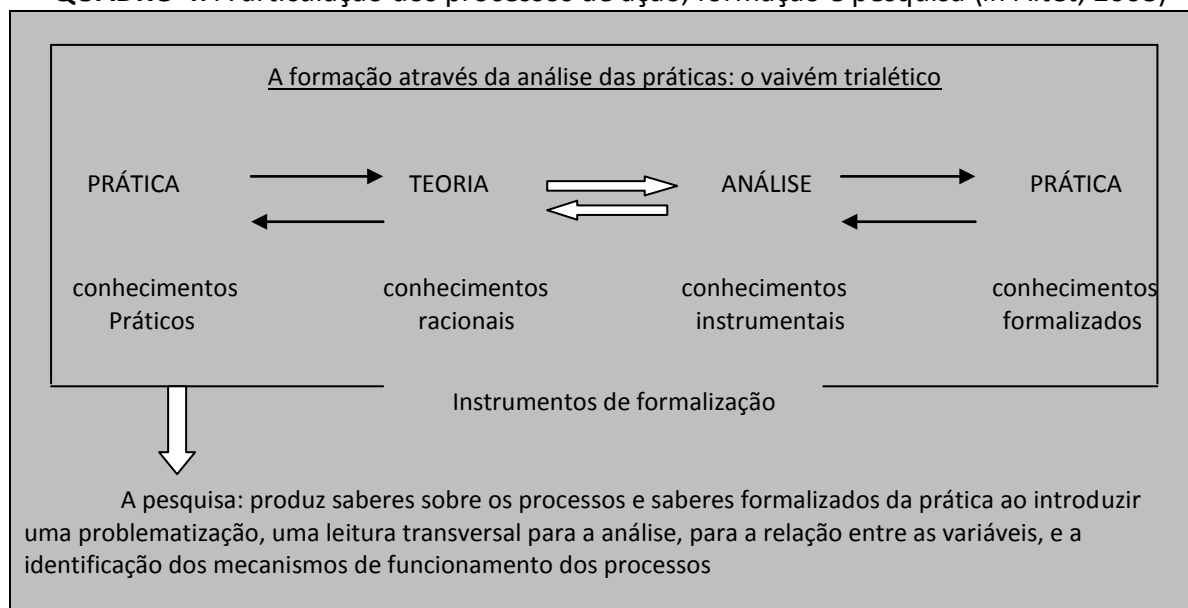
Também Edge (2011) defende as práticas reflexivas em contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores, pois permitem explorar a experiência da aprendizagem técnica e da aprendizagem intelectual de uma forma em que ambas se interpenetram. Desta forma, as práticas reflexivas contribuem para compreender o ensino como uma atividade complexa e influenciada por múltiplos fatores, em que a importância da rotina é ultrapassada pela importância da consciência.

Richards e Farrell (2005) consideram a reflexão como um processo de examinação crítica das experiências, um processo que pode conduzir a uma melhor compreensão das próprias práticas e rotinas, e que envolve duas perspetivas que se encontram implicadas: a individual e a institucional. Assim, a colaboração com os colegas potencia a aprendizagem individual e serve os objetivos coletivos da uma instituição – o sucesso das organizações depende das pessoas trabalharem eficazmente em equipa.

Altet (2008), reconhecendo que os saberes pedagógicos são muitas vezes empíricos, defende o desenvolvimento de uma *metacompetência* – “saber analisar”- com vista à formalização dos saberes provenientes da prática: a análise das práticas é um

procedimento de formação centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes da ação (ver **Quadro 4**). Nesta perspetiva, a análise das práticas constitui um processo de pesquisa que produz saberes sobre os processos e saberes formalizados da prática ao introduzir uma problematização.

QUADRO 4: A articulação dos processos de ação, formação e pesquisa (in Altet, 2008)



De facto, tal como afirmou Schön (2000), quando um profissional define um problema, ele seleciona e define os aspetos que irá observar: ser um profissional competente não significa apenas ter a capacidade de resolver problemas técnicos através de meios técnicos; o profissional competente deve conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente que valha a pena resolver. Assim sendo, a definição de problemas é um processo ontológico, na medida em que aponta o sentido da ação e a resolução de problemas passa pelo debate e pela confrontação (conflitos de valores), pois os pontos de vista conflitantes chamam a atenção para factos diferentes e conduzem a compreensões diferentes dos mesmos factos.

Assim sendo, a reflexão colaborativa pode ser considerada uma estratégia privilegiada do desenvolvimento profissional e pessoal e muito próxima da investigação-ação, metodologia que se baseia nos seguintes passos: i) formulação de um

problema/problemas; *ii*) concetualização de uma solução; *iii*) implementação dessa solução; *iv*) avaliação da implementação da solução; *v*) modificação da prática à luz da avaliação.

2.3.2.2. A Supervisão Clínica aplicada a contextos de trabalho colaborativo

A supervisão clínica baseia-se na ideia de que o ensino pode ser melhorado através de um processo de colaboração entre o professor e o supervisor, de forma a promover a aprendizagem dos alunos, a liderança educativa e as práticas democráticas (Sullivan e Glanz, 2009). É uma abordagem centrada na pessoa e no seu desenvolvimento contínuo, implicando a tomada de consciência sobre a discrepância existente entre os comportamentos reais e os comportamentos ideais de um professor em ação na sala de aula. Glickman *et al* (2010) consideram que a supervisão clínica é consistente com a avaliação formativa, pois providencia assistência não julgamental destinada a melhorar a qualidade de ensino do professor.

Cifali (2008) defende que a supervisão clínica é uma abordagem que visa a mudança e defende a construção de uma *atitude clínica* – uma formação com base numa atitude de intervenção e de pesquisa a desenvolver ao longo da carreira. Para Moreira (2001), a supervisão clínica baseia-se na análise da informação recolhida na sala de aula e na relação que se estabelece entre supervisor e professor, a que denomina *dupla focalização*: relação estabelecida e clínica (ou espaço de atuação).

Cogan (1973, *cit. por Zepeda, 2007*) define-a como uma forma de análise simultaneamente racional e prática, com o fim de melhorar o desempenho do professor na sala de aulas. Neste sentido, a análise de dados e o relacionamento entre o professor e o supervisor formam a base da supervisão clínica através de um processo de desenvolvimento contínuo, ou em construção, baseado na observação do desempenho do professor na sala de aulas.

Shapiro (1985) defende que o tema central nesta metodologia é a parceria que se estabelece entre colegas (*colleagueship*), pela qual um assume a função de supervisor e o outro de supervisionado e partilham a planificação, a observação e a análise objetiva dos

dados. Trata-se, pois, de uma parceria que visa a análise crítica, a resolução de problemas e, em última instância, o desenvolvimento no supervisionado da capacidade da *autosupervisão*.

No modelo de supervisão clínica, o supervisor é um facilitador, um formador e um educador. Alarcão e Tavares (2007) apresentam os modelos de supervisão clínica de Cogan e Goldhammer, que se baseiam no modelo de formação na área dos profissionais de saúde, e que dão ênfase à aprendizagem através da prática (daí a aplicação do termo, em Inglês, *Practitioner*). O primeiro modelo tem oito fases, com tarefas para o professor e o supervisor: *i)* estabelecimento da relação supervisor/professor; *ii)* planificação da aula; *iii)* planificação da estratégia de observação; *iv)* observação; *v)* análise dos dados; *vi)* planificação da estratégia da discussão; *vii)* encontro de pós-observação; *viii)* análise do ciclo da supervisão.

O segundo modelo tem cinco fases, em que o menor número resulta do agrupamento de algumas das fases do modelo anterior, sem alteração substantiva ao nível do conteúdo da ação. Este modelo é também seguido por Moreira (2001). Glickman (*in* Glickman *et al*, 2010) apresenta um modelo idêntico, em cinco fases, em que a fase três se destina a analisar e interpretar a observação e a determinar qual a abordagem a seguir na reunião de pós-observação, e em que a fase cinco se destina a fazer a análise crítica de todo o processo. Destes modelos, apresenta-se uma síntese no **Quadro 5**.

Por seu lado, Acheson e Gall (2011) apresentam um modelo baseado em apenas três fases: reunião de planificação; observação de aula; reunião de *feedback*.

Na sua essência, a supervisão clínica em educação envolve um professor a receber informação de um supervisor que o observou em ação e que serve, simultaneamente, de *espelho* e *caixa de ressonância*, com a finalidade de desenvolver no professor a capacidade de examinar criticamente e, se necessário, alterar a sua prática profissional. De facto, o objetivo principal da observação é *capturar* as realidades da aula, com objetividade e de forma abrangente, para posteriormente reconstruir a aula e analisá-la criticamente.

Garman (1990) defende a importância do registo de *dados estáveis*, uma espécie de registo incompleto de eventos, a partir dos quais os participantes possam fazer

inferências, *a posteriori*. Trata-se, pois, de criar um texto sobre os dados registados, ou um texto recriando a realidade observada, o que nos remete para a fase da análise.

QUADRO 5: O ciclo de observação em Supervisão Clínica – tarefas e questões

Fase	Tarefa do professor	Tarefa do supervisor	Tipo de questões
1 (reunião de pré observação)	Preparar e ensaiar a aula que vai dar e oralmente descrevê-la ao supervisor, incluindo objetivos e conteúdos, o que o professor vai fazer e o que é esperado dos alunos.	Tomar conhecimento e perceber o que o professor tem em mente, testando e clarificando as suas ideias.	- Que tipo de dados a recolher? - De que forma serão recolhidos?
2 (observação da aula)	Dar uma aula.	Registar os eventos que ocorram, com a maior objetividade e precisão possíveis.	
3 (análise de dados e estratégia de ação)	Ajudar a dar sentido aos dados (o professor pode não estar envolvido nesta fase)	Dar sentido aos dados e preparar um plano para a próxima reunião.	- Que padrão evidenciam os dados? - Existem incidentes críticos ou viragens estratégicas óbvias? - Quais os pontos fortes? - Quais as técnicas que tiveram resultados positivos? - Existem alguns pontos de preocupação? Se sim, a quais dar prioridade de abordagem?
4 (reunião de pós-observação)	Examinar criticamente a sua ação, manifestando abertura de espírito. Preparar a próxima aula.	Ajudar a clarificar e a interpretar os comportamentos e eventos ocorridos na aula.	- Que padrões e incidentes críticos são evidentes nos dados? E como se relacionam com a aprendizagem dos alunos? - Existem aspetos inesperados ou indesejados? - O que deverá ser mudado na próxima aula?
5 (análise após o ciclo de observação)	Dar <i>feedback</i> honesto sobre a forma como correu o ciclo de observação.	Examinar criticamente o seu desempenho.	- Como correu o ciclo? Que aspetos positivos e negativos? - Que mudar no futuro?

A observação de aulas trata-se, pois, de uma estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional associada ao modelo clínico de supervisão, cujas características são (Goldhammer *et al*, cit. por Vieira e Moreira, 2011):

- i) Implica uma intervenção deliberada no processo de ensino;
- ii) Combina necessidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional;

- iii) Requer confiança mútua, compreensão, apoio e comprometimento entre supervisor e professores;
- iv) É sistemática, embora requeira uma flexibilização e atualização constante ao nível da metodologia;
- v) Cria uma tensão produtiva no sentido de ultrapassar o desfasamento entre o real e o ideal;
- vi) Pressupõe que o supervisor saiba mais do que o professor acerca da instrução e da aprendizagem;
- vii) Requer a formação do supervisor.

Reis (2011) refere, igualmente, que o modelo clínico continua a dominar a supervisão e a avaliação dos professores. Segundo diversos autores (Alarcão e Tavares, 2007; Reis, 2011; Vieira e Moreira, 2011), o modelo clínico é um instrumento vantajoso para o estudo de situações reais do contexto escolar, recorrendo à observação como instrumento para analisar padrões de comportamento em sala de aula e melhorar o ensino através da colegialidade e da interação entre professores e supervisores – um processo de observação, reflexão e ação sobre a prática, centrado na resolução de problemas concretos, que implica uma colaboração estreita entre o observador e o observado. Neste processo, o observador assume o papel de colega crítico, que funciona como apoio e recurso na superação das dificuldades sentidas (Alarcão e Tavares, 2007).

Moreira (2001) destaca como vantagens da supervisão clínica o *contrato supervisivo* e a *relação colegial* e assinala os pontos de contato com a Investigação-Ação: recorrem ao diagnóstico de problemas, observação e tomada de decisões, feita em colaboração com o professor em formação.

- ***O ciclo de observação de aulas***

A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola (Reis, 2011). Nesta perspetiva, a observação de aulas quando desenvolvida voluntariamente e sem a pressão de uma formalidade avaliativa e

burocrática constitui um processo de interação profissional de caráter formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo, e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

As práticas colaborativas desenvolvidas em contexto de uma escola criticamente reflexiva, têm como estratégia central a observação de aulas entre colegas e desenvolvem-se em três fases: o acontecimento (normalmente o foco da reflexão crítica é o ensino do próprio professor); recolha de dados sobre o evento (narrativa do acontecido, sem explicação nem juízos de valor, ou inferências); revisão e resposta ao evento (experimentação de práticas que evidenciam uma transformação).

A observação de aulas constitui uma abordagem estratégica em contexto de práticas colaborativas (observação de pares), processo durante o qual se recorre a outras estratégias complementares como narrativas escritas, reflexões críticas escritas, autobiografias, diários, jornais ou *blogs* colaborativos e aulas filmadas.

Estrela (1994), defendendo a observação naturalista como metodologia para a observação de situações pedagógicas, afirma que a sua aplicação sistemática permite o levantamento de uma informação valiosa, que resulta de um trabalho em profundidade focado numa situação específica (unidade de observação). Nesta perspetiva, a sua aplicação traz vantagens para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores na medida em que é central no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação.

Richards (1997) defende que, da mesma forma que a observação de professores experientes pode ter um papel importante no desenvolvimento profissional do professor menos experiente, a observação entre pares contribui para uma postura reflexiva sobre a seu próprio ensino, num contexto não-avaliativo em que os papéis de professores e observadores assumem a dimensão de investigadores num contexto colaborativo, para benefício de ambos. Defende igualmente que deve ser de caráter voluntário, que os participantes devem selecionar os seus parceiros e ambos devem ser, no processo, observadores e observados.

Reis (2011) refere que a observação de aulas pode ser utilizada em diversos cenários e com finalidades múltiplas, nomeadamente demonstrar uma competência, partilhar um

sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas.

Alarcão e Tavares (2007, p. 47) referem que a aprendizagem “é vista como um processo de resolução de problemas que passa pelo desenvolvimento dos sujeitos, que têm de aprender a resolver tarefas ou problemas, mais ou menos específicos, através de estratégias psicopedagógicas e técnico-didáticas adequadas e, porventura, diferentes das habituais, num contexto afetivo-relacional propício” e destacam quatro elementos essenciais para compreender o processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, a supervisão ou orientação da prática pedagógica: *i)* os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento; *ii)* as tarefas a realizar; *iii)* os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar; *iv)* a atmosfera afetivo-relacional envolvente.

Também Edge (1992) defende a abordagem colaborativa na supervisão e a prática de observação de aulas como uma das áreas em que mais importância assume a colaboração como condição facilitadora e encorajadora da ação pedagógica. Por seu lado, Paiva, Barbosa e Fernandes (2010) consideram que desenvolvimento de um projeto de Investigação-Ação constituiu o motor da ação supervisiva-investigativa, procurando explorar caminhos de articulação estreita entre observação, investigação e pedagogia. Nesta perspetiva, a observação colaborativa constitui uma estratégia privilegiada de descrição, análise, confronto e (re)construção da ação e, num contexto de investigação-ação, estabelecem-se interações que conduzem à renovação de práticas supervisivas e educativas.

- **A Supervisão Interpares**

A supervisão interpares é, simultaneamente, trabalho colaborativo e supervisão e, na perspetiva de Alarcão e Roldão (2010), no caso dos professores que se encontram já em contexto de trabalho, a supervisão vertical deve ser acompanhada da supervisão interpares, colaborativa ou horizontal. Esta perspetiva insere-se num contexto de *novas tendências supervisivas* (Alarcão e Tavares, 2007), inseridas no conceito de Escola

Reflexiva, que evolui do conceito de Organização Aprendente, de Senge (*cit. por* Alarcão e Roldão, 2010, pp. 138-139) e que assenta em cinco fatores conceptuais: liderança e equilíbrio pessoal, existência de modelos mentais, visão partilhada, aprendizagem em grupo e pensamento sistémico.

A finalidade principal da supervisão é, segundo Vieira (2009), a de ajudar os formandos a tornarem-se supervisores da sua própria prática: dotá-los da vontade e capacidade de *(re)concretizarem* o seu saber pedagógico e participarem, individual e coletivamente, na *(re)construção* da pedagogia escolar. Esta perspetiva baseia-se na ideia de que a participação em projetos colaborativos pode contribuir para a reflexão sobre as práticas, “dotando-as de mais conhecimento traduzível em capacidade de intervir sobre essas mesmas práticas e, consequentemente, melhorando-as” (Andrade, 2010, p. 81).

QUADRO 6: Níveis de reflexão (*in* Andrade, 2010)

	Rotina	Técnica	Dialógica	Transformadora
Foco da reflexão	Centrada nos problemas específicos do sujeito	Centrada sobre tarefas específicas	Centrada sobre a relação entre o sujeito e os outros	Centrada sobre as possibilidades de envolvimento do sujeito na transformação dos contextos e dos outros (alunos, colegas,...)
Questionamento	Questionamento crítico em relação aos outros	Ausência de questionamento quando os problemas são resolvidos	Levantamento de questões a partir das situações concretas para consideração de novas ideias	Levantamento de questões para soluções a longo prazo e sobre pressupostos e convicções pessoais
Mudança	Análise da prática sem identificação de respostas em que o sujeito se compromete pessoalmente	Identificação de respostas que o sujeito pode dar, mas sem mudança de perspetivas e convicções	Colocação de ciclos de questões sobre o ensino e a aprendizagem	Identificação e tomada em consideração de novas ideias e pressupostos

Ribeiro e Moreira (2007) defendem que a problematização das situações formativas, sob o formato narrativo dialogado, ao promover o exercício da reflexão

partilhada nos processos comunicacionais, é geradora de processos de auto e coavaliação, essenciais ao Desenvolvimento Profissional, pois alia a reflexão sistemática a intenções de melhorar as práticas pedagógicas.

- **As Amizades Críticas**

As amizades críticas podem ser usadas como estratégia de desenvolvimento profissional e pessoal, que se baseia no apoio de colegas com reconhecido valor e mérito, visando melhorar a sua própria prática e, conseqüentemente, melhorar os resultados dos seus alunos. Trata-se de um processo em que são debatidas questões relacionadas com a prática com *o amigo crítico* ou *o grupo de amizades críticas*, recorrendo a processos de apoio psicológico, como o *coaching* ou o *mentoring*.

Podem contribuir para construir hábitos de colaboração entre colegas, criar oportunidades de aprender uns com os outros, aumentar a motivação e, por fim, conduzir a melhores resultados dos alunos. De igual modo, podem constituir um meio de estabelecer laços com um ou mais colegas para dar apoio a processos de aprendizagem e mudança, partilhando ideias, perceções, valores e interpretações através da exteriorização mútua do pensamento e da prática, bem como de sentimentos, de esperanças e de medos (Day, 2001). Os grupos de amizades críticas reúnem professores de diferentes níveis de experiência para mutuamente induzirem e apoiarem o crescimento profissional.

Contribuem também para obstar ao isolamento, pois podem ser definidas como uma espécie de sociedades nas quais se entra voluntariamente, baseadas numa relação entre iguais e enraizadas numa tarefa comum ou num interesse partilhado. Podem ser um meio para estabelecer laços com um ou mais colegas com vista a encarar em conjunto os processos de aprendizagem e mudança, de modo a que as ideias, perceções, valores e compreensões possam ser partilhados através das revelações mútuas de sentimentos, esperanças e receios. Day (1993) refere mesmo que em termos da avaliação da prática na sala de aula, por exemplo, um Amigo Crítico pode estabelecer e manter um diálogo interessante e estimulante, através do qual serão criadas situações em que o professor será obrigado a refletir sistematicamente sobre a prática.

Podem, pois, enumerar-se as seguintes vantagens dos amigos críticos: poupar tempo e energia, verificar e evitar ideias feitas, comparar com práticas existentes noutros contextos e facultar diálogos críticos e reflexivos depois da aula. Tal como refere Day (2001), as culturas colegiais e as amizades críticas são fundamentais para promover com sucesso o desenvolvimento profissional contínuo e estimular esquemas de avaliação que apoiem a autonomia dos professores. Nesta perspetiva, são um processo que visa desenvolver as relações colegiais, encorajar a prática reflexiva e repensar a liderança, que envolve a observação de pares e um processo de assessoria baseado em processos de descrição cuidadosa, escuta atenciosa e *feedback* de questionamento.

Leite (2002) refere que o papel de amigo crítico só pode ser adequadamente exercido se a escola e a comunidade escolar olharem esta figura como alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas, e também os êxitos. Esta perspetiva pressupõe a possibilidade do amigo crítico ser um assessor externo, mas que é aceite e desejado, e que tem como função promover a reflexão interna antes de se tomarem as decisões.

Segundo Day (1993), são condições para o sucesso dos amigos críticos: *i)* vontade de partilhar e reconhecimento de que a cooperação envolve “revelação” e “recetividade” ao *feedback*; *ii)* reconhecimento de que a revelação e o *feedback* implicam estar-se preparado para a mudança; *iii)* reconhecimento de que a mudança é por vezes ameaçadora e difícil mas é gratificante; *iv)* reconhecimento de que as pessoas podem estar disponíveis para partilhar apenas dentro de certos limites.

Ferrier-Kerr (2003) refere que os amigos críticos podem contribuir para: compreender o processo de ensino-aprendizagem, desenvolver a capacidade de olhar mais criticamente para o seu próprio ensino e avaliar a sua eficácia, desafiar, apoiar e encorajar de forma a tornar evidentes transformações significativas na ação pedagógica. Deve, antecipadamente, ser estabelecida uma ligação ao nível profissional e ao nível pessoal, pois baseia-se no estabelecimento de um certo nível de afetividade: confiança, sinceridade e honestidade – é através da partilha de pensamentos e experiências que os participantes encontram conhecimento interior e orientação para a sua transformação.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DO ESTUDO

Este capítulo apresenta, fundamenta e descreve a metodologia adotada durante a realização do estudo: numa primeira parte, apresenta-se a fundamentação metodológica, particularmente a natureza e o *design* de investigação; numa segunda parte, apresenta-se a contextualização do estudo e a caracterização dos participantes; numa terceira parte, apresenta-se o processo de recolha de dados, em particular os instrumentos de recolha e o processo de análise dos dados.

3.1. Fundamentação Metodológica

Tendo em conta que se trata de um estudo de natureza interpretativa com objetivos transformacionais e virados para o desenvolvimento profissional e pessoal, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa. De acordo com Erikson (1985), a investigação interpretativa no campo da educação adequa-se ao estudo da natureza da sala de aula, da natureza do ensino e da natureza e conteúdo das perspetivas e significados. Deste modo, adequa-se a dar resposta, por um lado “à necessidade de compreender situações particulares por meio de uma documentação baseada em pormenores concretos da prática” e por outro, “à necessidade de ter em consideração os significados que os acontecimentos adquirem para as pessoas de um dado meio” (Lessard-Hérbert *et al*, 2008, p. 43).

3.1.1. A questão dos paradigmas de investigação

As questões teóricas em educação fazem emergir diferentes conceções e interpretações da realidade social, que determinam os critérios segundo os quais devem ser selecionados e definidos os problemas de investigação. Khun (1970) definiu estas tendências históricas como paradigmas, que designam a teoria dominante que reina

numa comunidade científica numa certa época. Coutinho *et al* (2009) afirmam que os paradigmas constituem uma forma de dismantelar a complexidade do mundo real e, ao mesmo tempo, uma forma diferente de ver o mundo.

Bogdan e Biklen (1994) definem paradigma como um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação, não se encontrando associado às metodologias, as quais podem ser usadas por diferentes paradigmas. Costa (2005), pelo contrário, defende que o conceito de paradigma abrange crenças epistemológicas e opções metodológicas que guiam as investigações que se fazem em cada época ou contexto.

Lessard-Hérbert *et al* (2008) consideram a existência de dois paradigmas: um positivista/behaviorista, também conhecido como investigação quantitativa, e outro interpretativo, conhecido como investigação qualitativa. Cada um tem a sua génese em filosofias distintas: o positivismo de Augusto Comte fundamenta o paradigma quantitativo; o idealismo de Kant está na base do paradigma qualitativo. Também Fernandes (1991) distingue entre investigação quantitativa e qualitativa, considerando que a investigação qualitativa e os seus métodos são uma resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos e inspiram-se em métodos utilizados na investigação antropológica e etnográfica.

No entanto, alguns autores têm defendido novas conceções paradigmáticas. Sá-Chaves (1989) refere três paradigmas: a abordagem tecnológica, a abordagem política ou diplomática e a abordagem antropológica-ecológica, na qual inclui a metodologia da investigação-ação, que visa o estudo compreensivo do conjunto de fatores em interação numa dada situação, assim como as representações antagónicas que delas têm os diversos atores. Ainda segundo a mesma autora, a evolução dos paradigmas arrastou uma inversão total dos quadros de referência: o quadro positivista foi substituído pelo quadro compreensivo; a aproximação objetivista, elementarista e quantitativa deu lugar a uma aproximação subjetivista, holística e qualitativa. Costa (2005) também identifica três paradigmas: Positivismo/pós-positivismo ou racionalista-quantitativo, Interpretativo ou naturalista-qualitativo, e Sociocrítico. Coutinho (2006) distingue igualmente três paradigmas: os estudos quantitativos, os estudos qualitativos e os estudos mistos, que

englobam todos os trabalhos de investigação não enquadrados em nenhuma das duas categorias anteriores – seja por reunirem métodos de ambos, seja por possuírem individualidade própria derivada da inspiração num paradigma de investigação que não o positivista ou interpretativo. Aires (2011), por seu lado, apresenta quatro paradigmas: Positivismo/pós-positivismo, construtivista-interpretativo, crítico e feminista pós-estrutural.

Constata-se, pois, que a tendência sociocrítica aparece progressivamente referida como um paradigma autónomo em relação ao paradigma qualitativo/interpretativo. Costa (2005), por exemplo, chama-lhe um paradigma de delimitação recente e irregular, pois a abordagem crítica aparece por vezes associada à abordagem qualitativa. Para este, designa-se por paradigma, perspetiva ou abordagem crítica, sociocrítica, tradição da teoria crítica, métodos orientados para a prática, investigação orientada para a decisão e a mudança, teoria do conflito, ou neomarxismo.

3.1.2. A opção pelo paradigma qualitativo neste estudo

Neste estudo pretende-se dar resposta a questões de natureza essencialmente descritiva e explicativa, não se exercendo um controlo deliberado e sistemático sobre os comportamentos dos participantes, razão pela qual se optou pelo paradigma qualitativo/interpretativo, cujos estudos se caracterizam da seguinte forma (Bogdan e Biklen, 1994):

- São feitos no ambiente natural em que se desenvolvem, constituindo o investigador o instrumento principal da investigação; no caso presente, o cenário é a sala de aulas onde o investigador e a participante são professores.
- Os dados são recolhidos em “forma de palavras”, analisados de forma indutiva e, em simultâneo, são descritas as situações em que eles foram recolhidos.
- O objeto de interesse está centrado no processo, isto é, nas transformações que se vão operando nos participantes (professores e alunos), ao nível decisório (no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem) e ao nível mental (no que diz respeito a perceções e estados de alma).

Segundo Lessard-Hérbert *et al* (2008), a expressão *metodologias qualitativas* abarca um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interacionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa. Por seu lado, a expressão “investigação interpretativa”, coloca a ênfase no significado conferido pelos atores às ações nas quais se empenharam.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a maioria dos investigadores qualitativos se identificam, de uma ou de outra forma, com a perspectiva fenomenológica, numa tentativa de compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares, numa perspectiva de compreensão interpretativa das interações humanas. Esta perspectiva baseia-se na ideia de que a realidade é socialmente construída e o investigador deve possuir um esquema concetual para fazer interpretações, pois a experiência humana é mediada pela interpretação. Ou seja, o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. A interpretação não é um ato autónomo, pois os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros, sendo os significados construídos através das interações. A interação simbólica assume o papel de paradigma concetual, ocupando o lugar dos instintos, dos traços de personalidade, dos motivos inconscientes, das necessidades do estatuto socioeconómico, das obrigações inerentes aos papéis, das normas culturais, dos mecanismos sociais de controlo ou do meio ambiente físico.

O foco da investigação qualitativa é, pois, a compreensão mais profunda dos problemas: investigar o que está *por de trás* de certos comportamentos, atitudes e convicções. Não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados (Fernandes, 1991).

No contexto do paradigma qualitativo/interpretativo, o objeto de análise é formulado em termos de ação, que abrange o comportamento físico e os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele. Nesta perspetiva, o investigador postula uma variabilidade das relações entre comportamentos e significados, numa relação binómio “ação-significado”. Assim, o trabalho do investigador centra-se nessa variabilidade das relações comportamento-significado e visa a descoberta de esquemas

específicos de identidade social. A investigação interpretativa baseia-se, pois, num postulado dualista, dando valor aos comportamentos observáveis, conquanto relacionados com significados criados e modificáveis pelo espírito. A investigação incide sobre o modo como se desenvolvem e mantêm estes sistemas de significado e não sobre os comportamentos observáveis, *criação de significado*, que remete para uma dimensão social, ou seja, a relação entre as perspetivas dos atores e as condições ecológicas da ação na qual se encontram implicados.

A investigação qualitativa não possui um conjunto fechado de metodologias próprias; os investigadores qualitativos recorrem à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, psicanálise, estudos culturais e observação participante: “a investigação qualitativa é uma perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise ” (Denzin e Lincoln, 1994 *cit. por* Aires, 2011, p. 14).

3.1.3. O *design* do estudo: a Investigação-Ação

Dado o enquadramento social desta investigação e o seu fim transformador e promotor da condição humana (Costa, 2005), seguindo Glickman (Glickman *et al*, 2010), optou-se por uma abordagem que examinasse e desafiasse as maneiras de agir estabelecidas e tidas como garantidas. Assim, foi adotada a investigação-ação pois, tal como referem Coutinho *et al* (2009), traz para a ribalta das práticas investigatórias a conceção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir e faz incidir o seu foco sobre o conhecimento emancipatório.

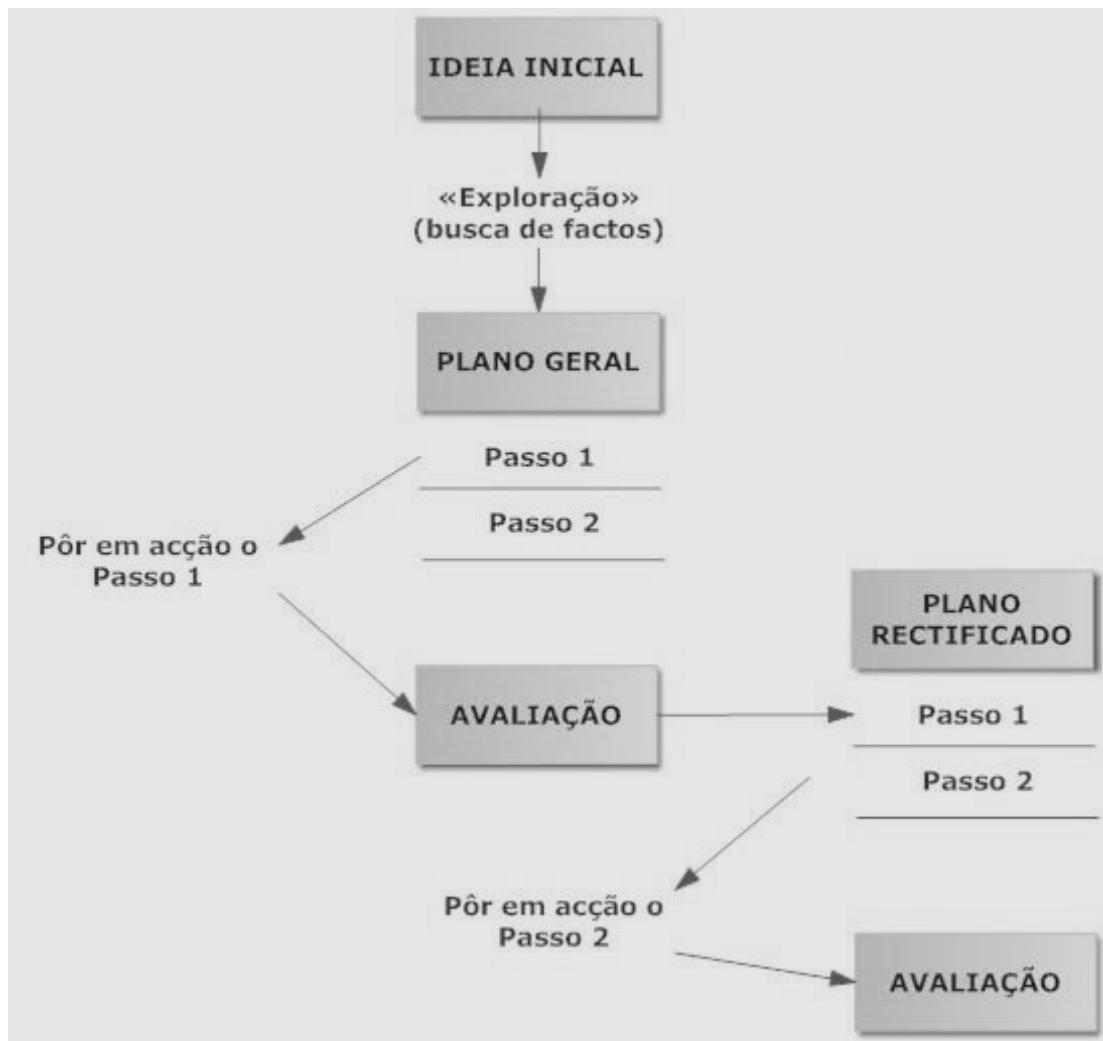
Moreira (2001) identifica a investigação-ação como um *design* através do qual se atingiriam os objetivos de uma teoria crítica. O objetivo central desta teoria seria a emancipação do indivíduo e da sociedade, isto é, permitir às pessoas o controlo e a direção das suas próprias vidas, através de um processo de descoberta pessoal. Refere ainda que existem diferentes concetualizações de investigação-ação, nomeadamente

uma corrente mais ortodoxa e outra mais moderada, à qual esta autora aderiu e que foi seguida neste estudo:

- A primeira define-se como ciência educacional crítica do tipo emancipatório, visando dar aos professores a capacidade de criticar e mudar as condições sociais que criam dependência, desigualdade e exploração sobre a relação dual entre teoria e praxis, em que aquela é orientada para a ação e consequentemente, visa a intervenção. Nesta perspetiva, o prático produz um conhecimento de natureza interpretativa, passando os sujeitos a validar o conhecimento. Este facto tem um poder emancipatório, pois permite superar a limitação do facto de ser subjetivo passando a permitir uma comunicação e uma ação social, através de processos reflexivos.
- A segunda considera que a emancipação não é o seu aspeto essencial e autores com Zeichner e Gore (1990) defendem o enfoque no contexto da sala de aula, dependente das necessidades imediatas do professor, mas com horizontes mais vastos. Nesta perspetiva, o recurso à investigação-ação do tipo crítico ou emancipatório constitui um veículo de facilitação de um ensino reflexivo, entre uma ação centrada na sala de aula e voltada para o desenvolvimento profissional do professor e uma ação voltada para a mudança social.

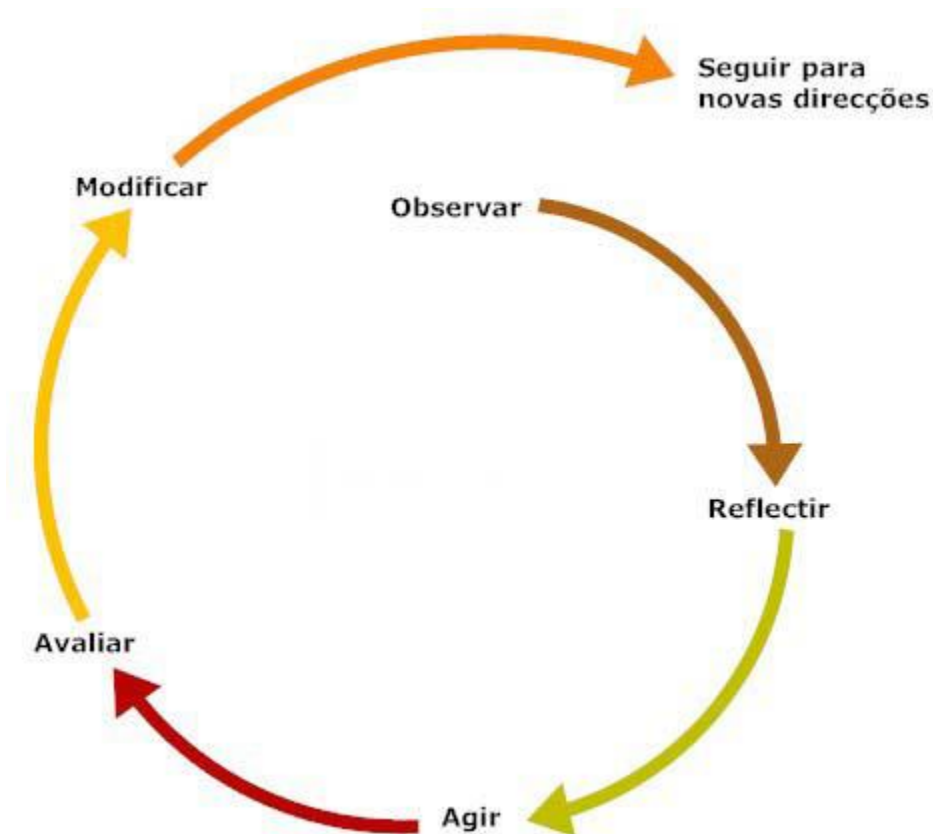
A mesma autora refere ainda que a investigação-ação se caracteriza pela espiral autorreflexiva (ver **Figura 5**), composta por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. A partir deste ciclo inicial, desenvolve-se uma espiral de ciclos, composta por vários passos de ação, em que cada fase informa a próxima e é também informada pela fase anterior, na perspetiva de que é uma tentativa e não a resposta final, o que conduziu ao esquema em espiral apresentado por Coutinho *et al* (2009) (ver **Figura 6**).

FIGURA 5: Modelo de Investigação-Ação de Lewin (1946) (in Coutinho *et al*, 2009).



Considerando as categorias de abordagens supervisivas propostas por Glickman (Glickman *et al*, 2010), diretiva informal, colaborativa e não diretiva, consistentes com o modelo clínico de supervisão, neste estudo seguiu-se preferencialmente a abordagem colaborativa da investigação-ação, ainda que pontualmente ocorressem momentos de abordagem diretiva informal. De facto, o controlo diretivo pode ser necessário em momentos de crise, de forma pontual, particularmente tendo em atenção que a colega participante não tem nem formação nem experiência em supervisão pedagógica e, por vezes, torna-se necessário que o supervisor-investigador tome decisões e indique o rumo do processo.

Figura 6: Um ciclo de ação-reflexão (adaptado de McNiff) *in* Coutinho (2009).



Neste ponto impõe-se distinguir entre colaboração e cooperação, assumindo a perspectiva de que a última implica, no contexto do desenvolvimento de um projeto, a divisão de tarefas em que as partes são desenvolvidas autonomamente para posteriormente serem agregadas. Por sua vez, a colaboração implica um envolvimento não apenas funcional mas também ideológico pois, tal como refere Lansley (1994), a cooperação exclui o desenvolvimento moral. Por outras palavras, a colaboração assume o conceito de relação de trabalho entre pessoas com vista à prossecução de um objetivo comum (Moreira, 2001), implicando compromisso e controlo partilhado. Nesta perspectiva, Tripp (1989) *cit. por* Moreira (2001), distingue diferentes subtipos de investigação (ver **Quadro 7**): não-participativa, cooptativa, cooperativa, colaborativa e cooptativa do tipo 2.

QUADRO 7: Investigação-Ação colaborativa *versus* Investigação-Ação participativa (Tripp, 1989, *in* Moreira 2001, p. 33)

Tipo de investigação	Controlo procedimental	Papel do professor	Beneficiário principal	Caraterística principal
Investigação não-participativa	académico	ator/objeto	académico	(investigação rara hoje em dia)
Investigação cooptiva (tipo 1)	académico (+ professor cooptado)	ator / informante (reflexivo)	académico (+/- professor)	poder e controlo sobre o processo desigual entre as partes
Investigação cooperativa	académico (+ professor)	informante reflexivo (ator)	académico (+ professor)	as relações de poder entre as partes são muito semelhantes; os procedimentos são negociados
Investigação colaborativa	académico + professor	investigador reflexivo (ator)	académico / professor	compromisso e controlo partilhado igualmente; tópicos de interesse mútuo; mesmo valor dos resultados para as partes envolvidas
Investigação cooptiva (tipo 2)	professor (+ académico cooptado)	investigador (ator reflexivo)	professor (+/- académico)	poder e controlo sobre o processo é desigual entre as partes

3.2. Contextualização e Participantes no Estudo

O estudo foi desenvolvido durante o ano letivo de 2011/2012 numa escola do norte de Portugal, mais concretamente no vale do rio Minho. Trata-se de uma pequena escola que abrange o segundo e o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário, com duas ou três turmas por cada ano de escolaridade. Situa-se numa zona predominantemente rural ainda que a indústria tenha um peso significativo na economia local.

A área de influência desta escola abrange dois concelhos, cuja população pode ser caracterizada pelos seguintes traços gerais:

- Manifesta fortes influências da Galiza, ao nível linguístico, ao nível de hábitos e comportamentos, ao nível económico e ao nível cultural;
- Constata-se o envelhecimento da população, para o qual contribuem a diminuição da natalidade e a migração dos jovens com formação académica superior;
- A população ativa é predominantemente não especializada, distribuindo-se maioritariamente pela indústria, agricultura e serviços domésticos.

Desta forma, os alunos frequentando esta escola refletem o meio socioeconómico de origem, podendo ser caracterizados pelos seguintes traços gerais:

- ✓ Pertencem predominantemente a núcleos familiares de baixo rendimento económico, com origem em empregos que não exigem formação especializada, particularmente na indústria, na agricultura e nos serviços domésticos (dados do Projeto Educativo e do Projeto Curricular desta escola indicam que cerca de 60% dos alunos beneficiam de apoio social escolar, escalão A ou B). Existe um baixo número de famílias de classe média, sendo muito reduzido o número de pais com formação académica de nível superior.
- ✓ São frequentes os núcleos familiares alargados aos avós e, por vezes, a tios solteiros.
- ✓ São frequentes os casos de situações problemáticas no interior dos núcleos familiares a que pertencem os alunos, destacando-se o desemprego, o trabalho por turnos de ambos os progenitores, o alcoolismo e o abandono parental.
- ✓ Abundam os casos de alunos com necessidades educativas especiais permanentes, sobretudo do domínio cognitivo.
- ✓ Existem alguns casos de alunos com problemas de integração social, seja porque a escola oferece um curso PIEF seja porque a localização da escola em meio rural é considerada como apropriada, tanto pelas famílias como pelas instituições que tutelam menores com problemas de integração.
- ✓ Abundam os casos de desmotivação e desinteresse, em função das baixas expectativas em relação ao contributo que a escola pode dar para a melhoria da situação socioeconómica das famílias, o que se reflete em resultados mediano-fracos nos exames nacionais.

São duas, as turmas envolvidas neste estudo – uma do oitavo ano e outra do nono ano de escolaridade – às quais a Professora Participante (PP) e o Professor Investigador (PI), respetivamente, lecionam a disciplina de Inglês.

3.2.1. Os participantes

O professor-investigador (PI) é do sexo masculino e tem 46 anos de idade, encontrando-se no vigésimo-quinto ano de docência. A professora-participante (PP) é do sexo feminino e tem 39 anos de idade, encontrando-se no décimo-quinto ano de docência. Ambos lecionam a disciplina de Inglês.

As boas relações pessoais entre os dois colegas, para além da vontade demonstrada por PP de refletir sobre o seu desempenho com a colaboração de um colega, foram o motivo pelo qual foi convidada a participar neste estudo. Ambos os colegas manifestam uma forte vontade de *rejuvenescer* profissional e pessoalmente e ambos aceitam a ideia que uma atitude reflexiva em relação às suas práticas e métodos de ensino contribuirá para elevar a motivação e a autoestima e para procurar formação apropriada com vista a inovar e, desta forma, ser mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Não existia uma rotina de práticas colaborativas anterior ao presente estudo, nem entre os dois colegas nem no seio do departamento curricular a que pertencem, nem sequer na escola – apenas as práticas sazonais de trabalho em cooperação e/ou articulação, nomeadamente ao nível da planificação disciplinar anual, da definição de critérios de avaliação e desempenho esperado dos alunos e ao nível da planificação das atividades das turmas (projeto curricular de turma) e das atividades da escola.

3.3. O processo de recolha de dados

O estudo foi desenvolvido durante o ano letivo de 2011/12, durante o primeiro e segundo períodos, em três fases (ver cronograma da **Tabela 1**): a primeira, que se denomina de fase preliminar, destinou-se a estabelecer as regras e as rotinas, assim como a ambientar, motivar e informar/formar a colega participante e os alunos das turmas envolvidas; a segunda fase foi a mais profícua em trabalho de campo, durante a qual ocorreram os ciclos de observação de aulas e a maior parte das reflexões individuais; a terceira fase foi essencialmente dedicada às entrevistas com os grupos focalizados de alunos.

TABELA 1: Cronograma das ações de recolha de dados

Mês	Reflexões Individuais (dia e identificação)	Aulas Observadas (dia e identificação)	Registos colaborativos das aulas observadas (identificação)	Sessões dos Grupos Focalizados (dia e identificação)
novembro	11 (RI-PI 1) 17 (RI-PI 2) 20 (RI-PI 3) 25 (RI-PP 1)	30 (PI observado)	Registo colaborativo da aula observada 1 (anexo 7)	
dezembro	5 (RI-PI 4) 30 (RI-PI 5)	9 (PP observada)	Registo colaborativo da aula observada 2 (anexo 13)	
janeiro	15 (RI-PI 6) 22 (RI-PI 7) 30 (RI-PI 8)	11 (PI observado) 20 (PP Observada) 25 (PI observado)	Registo colaborativo das aulas observadas 3, 4 e 5 (anexo 8, anexo 9 e anexo 14)	20 (Sessão 1 do Grupo 1 – 9º ano)
fevereiro	5 (RI-PI 9) 14 (RI-PP 2) 19 (RI-PI 10)	2 (PP observada)	Registo colaborativo da aula observada 6 (anexo 15)	1 (Sessão 1 do Grupo 2 – 8º ano) 8 (Sessão 2 do Grupo 1 – 9º ano)
março	11 (RI-PI 11) 14 (RI-PI 12) 23 (RI-PI 13)			14 (Sessão 3 do Grupo 1 - 9º ano) 23 (Sessão 2 do Grupo 2 – 8º ano)
abril	4 (RI-PI 14) 10 (RI-PI 15) 20 (RI-PP 3)			

Para este estudo recorreu-se aos seguintes instrumentos de recolha de dados:

- ✓ Seis ciclos de observação de aulas (cada professor-participante foi observado em três ciclos, e observador noutros três ciclos);
- ✓ Registos colaborativos de cada uma das aulas observadas, confrontando os pontos de vista do observador e do observado;
- ✓ Sete sessões com os dois grupos focalizados (três sessões com alunos do 9º ano e duas sessões com alunos do 8º ano);
- ✓ Reflexões escritas (pelos PI e PP em momentos considerados oportunos ao longo do processo; pelos alunos do 9º ano, no final do processo);

3.3.1. A fase preliminar

Esta fase decorreu durante os meses de setembro, outubro e parte de novembro de 2011, coincidindo com o início do ano letivo. Logo que os horários da escola foram conhecidos, procurou-se encontrar momentos coincidentes nos horários dos dois professores de forma a viabilizar encontros regulares destinados às reuniões pré e pós observação e à consequente reflexão colaborativa. Encontrou-se um tempo de quarenta e cinco minutos à quarta-feira de manhã; da mesma forma, conhecidas as turmas que os dois professores iriam lecionar, bem como os horários das mesmas, passou-se à escolha das duas turmas participantes, uma do investigador e outra da sua colega, tendo em conta as possibilidades de observação mútua de aulas.

Posteriormente, e já durante os encontros regulares entre os dois professores à quarta-feira, o investigador procurou (in)formar a colega, apresentando o *design* do estudo e partilhando o seu conhecimento teórico sobre as noções de Supervisão Pedagógica, reflexão *sobre* e *na* prática, práticas colaborativas e observação de aulas. De referir que esta fase permitiu conhecer as perceções da colega sobre estes conceitos, nomeadamente no que diz respeito a Supervisão, havendo a necessidade de reconstruir as bases teóricas sobre as quais a colega construía as suas perceções e que tinham a sua génese na experiência vivida durante o estágio pedagógico – Supervisão do tipo vertical e diretivo – enquanto neste estudo se seguiu uma Supervisão do tipo horizontal e colaborativo. Foram algumas semanas em que a comunicação estabelecida durante estes encontros permitiu igualmente aprofundar uma relação de confiança mútua, assim como desconstruir certos receios e preconceitos relacionados com a observação de aulas, particularmente no que diz respeito à insegurança derivada do *medo da invasão do espaço-sala de aula por um elemento estranho* e do *medo de se abrir ao outro e falar sobre o erro e as limitações pessoais*.

Ultrapassada a insegurança (ou pelo menos, estabelecida alguma confiança e diminuída a insegurança), passou-se à troca de impressões sobre as turmas e os alunos, em especial sobre os problemas que cada um dos professores diagnosticara no processo de ensino-aprendizagem. Neste ponto, convém realçar que se deu particular atenção à reflexão dialógica sobre a perceção que cada um tinha quanto às causas desses

problemas. Desta forma, cada um dos professores pôde estabelecer um perfil da turma do outro e, simultaneamente, tomar nota de um conjunto de dados preliminares que viriam a ser de utilidade durante os ciclos de observação de aulas.

No mesmo período, cada um dos professores, durante as aulas com a sua turma, apresentou o projeto em traços largos aos alunos, os seus objetivos e o tipo de participação que era esperado deles. De referir que a adesão dos alunos foi encorajadora, tendo sido necessário proceder a uma seleção dos alunos que fariam parte dos grupos focalizados, eliminando diversos voluntários. Da mesma forma, quando se lhes explicou o que são aulas observadas, quais os objetivos e o que se esperava da turma (que agisse com naturalidade e em conformidade com aquilo que é habitual nas aulas), deu para notar sentimentos crescentes de interesse, curiosidade e incentivo – parecendo estabelecer-se entre professores e alunos uma maior proximidade, porque o professor também estava a atravessar um processo de aprendizagem.

Durante esta fase procurou-se ainda criar hábitos de reflexão colaborativa entre os alunos e o professor, sobre aspetos pedagógicos e didáticos, não apenas para estabelecer uma comunicação mais intensa e melhorar a inter-relação, mas também para criar hábitos e rotinas e para familiarizar os alunos com os termos de carácter pedagógico e didático, que seriam necessários durante as sessões com os grupos focalizados. Deu ainda para conhecer melhor certas perceções dos alunos acerca do desempenho e das práticas do seu professor e serviu para estimular a partilha sincera de opiniões e pontos de vista.

3.3.2. Fase dois: os ciclos de observação de aulas

Os ciclos de observação de aulas constituíram o instrumento privilegiado de recolha de dados deste estudo, dado o seu *design*, a investigação-ação. De facto, a investigação-ação e os ciclos de observação de aulas estão intrinsecamente relacionados, na medida em que:

A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que

reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

(Moreira, 2001)

Foram efetuados seis ciclos de observação mútua de aulas, três em que o PI era observado e PP observadora e três em que PP foi observada e PI observador, de novembro até fevereiro (ver **Tabela 2**). Seguindo o modelo de Glickman (Glickman *et al*, 2010), estabeleceram-se cinco fases para cada um dos ciclos de observação: *i*) as reuniões/encontros de pré-observação; *ii*) a aula observada e o preenchimento da grelha de observação; *iii*) a reflexão interativa sobre a aula e o preenchimento do Registo Colaborativo da aula observada; *iv*) a reunião/encontro pós-observação; *v*) a reflexão crítica sobre o ciclo.

TABELA 2: Planificação dos ciclos de observação de aulas

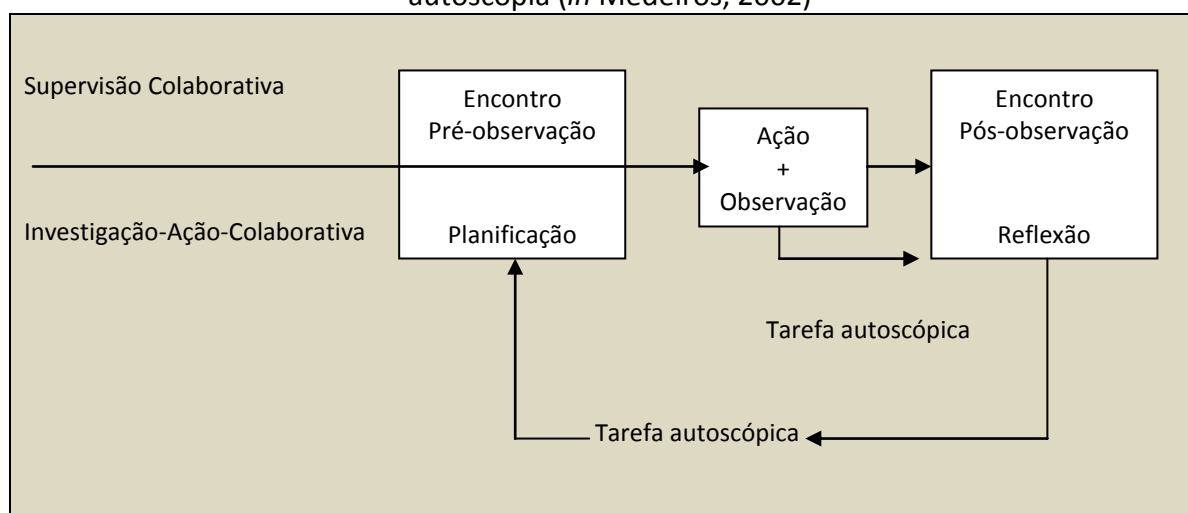
Ciclos de observação de aulas	Data da aula observada	Observador	Observado	Focos principais da observação
1º ciclo	30/11/2011	PP	PI	Encontrar evidências que confirmem ou desmintam os problemas antecipados
2º ciclo	09/12/2011	PI	PP	Encontrar evidências que confirmem ou desmintam os problemas antecipados
3º ciclo	11/01/2012	PP	PI	Relação professor-aluno; Comunicação pedagógica Gestão das relações interpessoais
4º ciclo	20/01/2012	PI	PP	O processo de ensino-aprendizagem: Atividades, gestão do tempo, participação/interesse dos alunos
5º ciclo	25/01/2012	PP	PI	O processo de ensino-aprendizagem: Atividades, gestão do tempo, participação/interesse dos alunos
6º ciclo	02/02/2012	PI	PP	Comportamento dos alunos; Gestão da comunicação pedagógica por parte da professora

- **As reuniões/encontros de pré-observação:**

As aulas observadas foram os momentos nucleares, no entanto cada ciclo de observação implicou reuniões antecipatórias e reuniões posteriores que constituíram momentos de grande relevância, principalmente porque foram oportunidade de reflexão

conjunta entre PI e PP. Tal como refere Paiva (2005), estabeleceram-se relações de partilha num processo mútuo de autoconhecimento, descoberta e de desenvolvimento pessoal e profissional, em espírito colaborativo – em que cada um dos colegas foi alternadamente Observador e Observado. A **Figura 7** procura representar o ciclo de observação de aulas em cada uma das suas fases: planificação/pré-observação; ação/observação; reflexão/pós-observação.

Figura 7: Interligação entre a Supervisão Colaborativa, a estratégia de formação e a autoscopia (in Medeiros, 2002)



A planificação corresponde à fase de organização que antecede a ação e repartiu-se pelos seguintes momentos:

- O momento das decisões individuais – definição de objetivos e conteúdos, seleção de estratégias e atividades e proposta dos aspetos/problemas a serem focados, pelo Observador durante a observação da aula, pois tal como Moreira (2001), considera-se que a observação é sempre seletiva. Tendo em conta a experiência dos dois professores e a sua capacidade introspetiva, foi atribuída ao Observado a decisão sobre aquilo que desejava mudar na sua ação. Pode-se dizer, tal como Medeiros (2002, p.173) que se tratou de “decisões pré-ativas”.
- Encontros de pré-observação: num primeiro encontro, normalmente de curta duração, o Observado apresentava ao Observador as suas *decisões pré-ativas* e este interrogava sobre as mesmas, bem como sobre a turma e o contexto de

ensino-aprendizagem; num segundo encontro, à quarta-feira, durante quarenta e cinco minutos, Observador e Observado analisavam criticamente as *decisões pré-ativas*, através de um diálogo reflexivo e indagatório – o Observador não intervinha diretamente, nem propondo nem sugerindo sequer alterações aos planos de aula ou ao foco de observação da mesma; no entanto, as alterações aconteciam naturalmente, em função da reflexão dialógica e indagatória. Quando observados, cada um dos professores (PI e PP) foi responsável pela planificação da aula; quando observadores, assumiram o papel de questionadores sobre as opções que o outro/a outra tomara.

Para cada ciclo, à exceção do primeiro na qualidade de observados, foram realizadas duas reuniões/encontros de pré-observação. No primeiro ciclo em que cada um dos participantes foi observado, houve a necessidade de refletir sobre as dificuldades/problemas das turmas e sobre a forma como cada um dos professores conduzia o processo de ensino, como forma de ajudar o observador a compreender melhor os contextos.

Em todos os ciclos, seguiu-se o procedimento seguinte: num primeiro encontro, tendo por base as dificuldades/problemas diagnosticados (este diagnóstico ocorria durante as reuniões/encontros de pós observação dos 3º a 6º ciclos de observação), desenvolveu-se uma reflexão sobre os mesmos; num segundo encontro, o observado apresentava ao observador a planificação da aula, seguindo-se a reflexão conjunta sobre a mesma, nomeadamente sobre a sua pertinência e adequabilidade à turma – o observador assumia sobretudo o papel de questionador, ajudando o observado a estruturar o seu próprio pensamento, de forma a dar base de sustentação teórica às suas perceções e interpretações da realidade.

- **A aula observada e o preenchimento da grelha de observação:**

Seguiu-se Glickman (Glickman *et al*, 2010), que refere que a observação de uma aula é um processo de duas partes: primeiro, descrever o que está a ser visto; segundo, interpretar o seu significado. Seguindo o modelo de observação qualitativa ou descritiva

deste autor, o observador vai para a sala de aula com um foco geral (como foi o caso) ou sem foco algum e regista todos os eventos à medida que ocorram. Estes não têm que se enquadrar em categorias específicas previamente estabelecidas, nem são quantificados. Apenas depois do registo dos eventos o observador reorganiza as suas observações por temas.

Assim, a fase da ação corresponde à prática, em aula de 45 minutos, do professor observado, durante a qual o Observador recolhia informações sobre a ação, com vista à sua análise e compreensão. Para o efeito, o Observador procedia ao registo de observação de forma naturalista, ainda que focado no aspeto pré-combinado, utilizando uma grelha de observação (ver **ANEXO 2**), em que era indicado o tempo e descritas as ocorrências através da descrição, o mais pormenorizada possível. Seguiu-se a ideia de que a observação naturalista é aquela que permite obter uma visão mais panorâmica e realista dos acontecimentos, na medida em que permite o registo de todos os factos observados.

No final da aula, o observador procedia à leitura e organização do texto, de forma a separar os factos/ocorrências dos comentários/inferências, os quais eram inseridos numa segunda grelha – Registo Colaborativo de Aula Observada (ver **ANEXO 3**) – no qual eram indicados o tempo, descritas as ocorrências/factos e registados os comentários/inferências do observador (neste espaço podiam ainda ser registadas questões derivadas da incompreensão ou discordância dos factos). Posteriormente, o observador remetia este registo ao observado, para que este lesse e registasse o seu próprio *feedback*, que podia incluir a sua versão/justificação dos factos, a sua opinião sobre os mesmos, ou a resposta às questões levantadas pelo observador.

- **A reflexão colaborativa sobre a aula – dos Registos Colaborativos às reuniões pós-observação:**

Estes Registos Colaborativos das aulas observadas foram estratégicos na reflexão colaborativa, pois permitiram confirmar ou desmentir se os diagnósticos das dificuldades/problemas estavam em consonância com a realidade e constituíram o documento de base para a reflexão conjunta durante as reuniões pós-observação.

Antecederam o encontro de pós-observação, durante o qual Observador e Observado desenvolviam um diálogo reflexivo e crítico sobre a aula observada e sobre o registo colaborativo, do qual ambos tinham conhecimento prévio.

De facto, os Registos Colaborativos das aulas observadas apresentam-se como documentos de interesse neste estudo, na medida em que, por um lado, constituem as notas da observação das aulas do ponto de vista do Observador e, por outro lado, das percepções do Observado. Procurou-se dar lugar ao confronto entre os pontos de vista do Observador e do Observado, na expectativa de aferir divergências de análise e divergências entre o diagnóstico antecipatório (encontro antes da aula observada) e o diagnóstico posterior (encontro pós-observação). Nesta perspetiva, o processo de transformação inicia-se com a crescente tomada de consciência de valores e significados ideológicos implícitos na ação/contextos de ação, até chegarem a uma ação destinada a corrigir as incoerências/ limitações identificadas.

Durante a reunião/encontro de pós-observação em que observador e observado refletiam em conjunto sobre aquilo que escreveram e o sentido que lhe atribuíam – por diversas vezes se gerou o debate, obrigando PI e PP a desenvolverem argumentos de defesa sobre a forma como conduziram as aulas enquanto observados. Quase sempre, estas argumentações conduziram a leituras que permitiram traçar o diagnóstico de problemas/dificuldades não detetados antes, e/ou a adequação na forma como os diagnósticos anteriores haviam sido traçados.

Estas reuniões mostraram-se muito importantes para o estudo, dando elementos que constam das reflexões escritas do PI e servindo de base para a preparação do ciclo seguinte.

- **As reflexões individuais:**

Cada ciclo terminava com PI a escrever uma reflexão crítica sobre o mesmo – não foi requerido a PP que fizesse o mesmo, dado que a sua participação no estudo era estritamente voluntária e tal acarretaria uma sobrecarga de trabalho, tendo-lhe sido facultada a possibilidade de escrever reflexões quando achasse oportuno, de forma a registar estados psicológicos e/ou ocorrências consideradas relevantes.

As reflexões escritas foram adotadas neste estudo como um elemento de recolha de dados, na expectativa de que a partir do seu conteúdo fossem identificadas transformações ocorridas entre os participantes (professores e alunos). As reflexões do PI estiveram associadas aos momentos nucleares do ciclo de observação de aulas:

- ✓ uma reflexão após cada reunião/encontro entre observador e observado (antecipatória e posterior);
- ✓ uma reflexão após cada aula observada (neste caso, o professor observado faz a sua reflexão e envia-a ao observador, o qual escreverá uma reflexão sobre a reflexão, nomeadamente tecendo comentários sobre o que observou e o que está escrito).

Os alunos do 9º ano escreveram também uma reflexão individual no final do 3º ciclo de observação de aulas, com o objetivo de registarem a sua perceção sobre o processo em estudo, nomeadamente sobre as transformações operadas ao nível dos professores e da forma como estes conduziam o processo de ensino.

3.3.3. Fase três: as sessões com os grupos focalizados de alunos

Decorreram de 20 de janeiro a 23 de março – as primeiras sessões realizaram-se quando ainda decorriam os ciclos de observação de aulas; as últimas sessões realizaram-se após o termo dos ciclos de observação de aulas.

Cada uma das sessões ocupou 45 minutos. Foram conduzidas como conversas em que o moderador (PI) procurou gerir os tempos, introduzindo os temas para reflexão, que constam em anexo a esta dissertação – tratando-se de um guião, constituiu uma orientação dos temas a abordar mas não se tratava de um questionário estruturado, nem mesmo semiestruturado. O moderador assumiu o papel de agente facilitador do grupo e teve, como uma das suas tarefas fundamentais, a de apresentar aos membros do grupo explicações claras e objetivas sobre o trabalho a ser desenvolvido. Todas as sessões foram gravadas e posteriormente transcritas, antes de serem analisadas.

A opção pela constituição de dois grupos focalizados de alunos enquanto instrumento de recolha de dados apresenta vantagens específicas para este estudo: em primeiro lugar, permite investigar as complexidades e as experiências individuais dos alunos das duas turmas de modo a aprofundar os dados recolhidos através de outros instrumentos, como a observação das aulas e as reflexões escrita pelos alunos; em segundo lugar, constitui uma estratégia que permite confrontar as percepções dos professores com as percepções dos alunos e indagar de que forma uns e outros podem promover a transformação mútua; por último, permite a triangulação de dados em função das três fontes: PI, PP e Alunos.

No caso específico dos grupos focalizados de alunos durante este estudo, houve algum cuidado com a seleção dos participantes e na forma como posteriormente se lidou com os dados recolhidos. Foram organizados dois grupos focais, representativos de cada uma das turmas participantes no estudo, de cinco alunos cada, obedecendo ao seguinte critério único:

- ✓ Os alunos são representativos dos níveis de proficiência da língua inglesa, esperados para o seu nível de aprendizagem (ver **Tabela 3**).

TABELA 3: Caraterização dos grupos focalizados

Grupo focal	Alunos	Sexo	Idade	Nível de proficiência da língua inglesa (por referência ao QECR)	Nível (avaliação sumativa no sistema educativo nacional)
1 (9º ano)	A1	M	14	A2	2
	A2	M	14	B1	3
	A3	F	14	B2	4
	A4	F	14	C2	5
	A5	F	14	C2	5
2 (8º ano)	A6	M	14	A1	2
	A7	M	15	A1	2
	A8	M	13	A2	3
	A9	F	13	A2	4
	A10	M	13	A2	4

Ainda assim, assume-se que um grupo focalizado apresenta limitações ao nível da representatividade, na medida em que as intervenções são muito na “primeira pessoa” e, frequentemente, evasivas – desta forma, as intervenções devem ser vistas como a

expressão de opiniões pessoais mas, enquanto derivadas da participação do indivíduo no grupo-turma e da consciência que o mesmo tem do seu papel no grupo, a participação de cada um dos alunos nos grupos focalizados pode ser considerada, no seu conjunto, como expressão de carácter subjetivo que agrega e representa a expressão coletiva da turma.

A gestão do tempo de intervenção de cada um dos participantes nos grupos focalizados nem sempre é tarefa fácil, na medida em que nem todos têm a mesma facilidade de comunicação e o papel interventor do investigador, ora ao cortar a palavra ora ao dar a palavra, tem por vezes efeitos contraditórios: facilitando e integrando na conversa, ou dificultando a linha de pensamento e a articulação do discurso. As questões não foram articuladas antecipadamente mas constituiu-se antecipadamente uma lista de temas de interesse para a investigação cuja sequência era apenas indicativa. Desta forma, ao longo das sessões, o investigador pôde gerir com flexibilidade, introduzindo as questões e reformulando-as no momento, conforme a oportunidade proporcionada pelas intervenções dos alunos. Serviu, pois, para assegurar a não-dispersão em relação aos objetivos previamente estabelecidos e que algum dos participantes se sobrepusesse ao grupo, sendo o resultado amplamente descritivo.

TABELA 4: Planificação das sessões dos grupos focalizados

Ciclos de observação de aulas	Data	Grupo 1 (9º ano)	Grupo 2 (8º ano)	Objetivos
1ª sessão	20/01/2012	X		Como os alunos vêm a Língua Inglesa no contexto da sua aprendizagem escolar.
2ª sessão	01/02/2012		X	Como os alunos vêm a Língua Inglesa no contexto da sua aprendizagem escolar
3ª sessão	08/02/2012	X		As atividades desenvolvidas durante as aulas de Inglês e o seu objetivo de aprendizagem
4ª sessão	14/02/2012	X		O papel do professor e o papel do aluno A comunicação pedagógica
5ª sessão	23/02/2012		X	As atividades desenvolvidas durante as aulas de Inglês e o seu objetivo de aprendizagem O papel do professor e o papel do aluno A comunicação pedagógica

Segundo Morgan (1996), o grupo focalizado (*focus group*) é uma técnica qualitativa que visa o controlo da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não

diretivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários. Apresenta as seguintes vantagens: permite compreender melhor a relação entre causa e efeito perguntando às pessoas coisas acerca desse relacionamento e constitui uma interpretação alternativa aos resultados da pesquisa, nomeadamente recorrendo aos dados recolhidos através desta técnica para aferir os resultados recolhidos através de outras técnicas consideradas mais tradicionais.

Este instrumento mostrou-se de elevado interesse para este estudo, na medida em que permitiu aferir o grau de familiaridade dos alunos com a terminologia das áreas da didática e da pedagogia (esta informação permitiu, por exemplo, orientar a comunicação do PI com os grupos-turma, no sentido de explicar alguma da gíria associada à Didática e à Pedagogia); mas sobretudo, permitiu numa fase posterior confrontar as declarações destes grupos restritos de alunos com as reflexões individuais, mostrando-se úteis para extrapolar e tirar conclusões. No entanto, deve registar-se que estes grupos focalizados apresentaram algumas limitações e dificuldades, tanto durante as sessões – em que a participação dos alunos não é equitativa, havendo alunos mais profícuos em termos de discurso e ideias e alunos menos participativos – como durante o processo de análise, em que por vezes a interpretação de segmentos do discurso não é fácil nem imediata, ou porque a terminologia é inadequada ou porque o sentido é ambíguo.

3.4. O Processo de Tratamento de Dados

3.4.1. A análise de conteúdo

Neste processo, partiu-se da ideia geral de que a análise de conteúdo dos documentos recolhidos deve extrair tudo o que for relevante e associado com o tema. Para o efeito, as categorias foram geradas a partir das informações obtidas numa primeira leitura de carácter transversal, em que as ideias foram sendo agrupadas por

cores. Nesta primeira fase procedeu-se a uma leitura superficial sem preocupação com as questões de sentido, mais profundas, ou com as questões de conteúdo. Desta leitura resultou um guia usado pelo investigador nas leituras subsequentes de carácter aprofundado e indagatório.

A leitura e análise dos dados, apresentadas na primeira parte do Capítulo IV, procuraram captar as ideias principais que serviram para apoiar a discussão dos dados, apresentada na segunda parte do mesmo capítulo, e resultaram da busca de tendências sobre as quais foram formuladas tentativas de conclusões sobre as conexões encontradas. O mesmo processo foi aplicado aos documentos escritos, às transcrições das sessões com os grupos focalizados de alunos e aos registos colaborativos das aulas observadas.

De acordo com Lessard-Hébert *et al* (2008, p. 115), o investigador deve ler por diversas vezes o conjunto completo das suas notas e identificar as unidades de base da sua análise – as “unidades de sentido” – uma vez que dentro do paradigma interpretativo as unidades de base construídas por indução analítica correspondem quer a categorias de ação quer a categorias de opinião. Também Stake (2009, p. 93) refere que “a busca de significado é, muitas vezes, uma busca de padrões de consistência dentro de certas condições, a que chamamos *correspondência*”. Neste processo, foi sistematizado por referência à técnica sugerida por Estrela (1994, p. 454) constituída por três etapas:

- i) leitura inicial dos documentos para uma apreensão sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise;
- ii) determinação dos objetivos da análise de acordo com as hipóteses emitidas;
- iii) determinação das regras de codificação.

Por fim, procedeu-se à categorização e quantificação dessas unidades, tendo igualmente por referência Estrela (1994):

1. unidade de enumeração ou de contagem de cada redação,
2. unidade de registo ou unidade de significação a codificar,
3. categorização e contagem/registo de frequências,
4. escolha da proposição.

Assim, os documentos foram analisados através da definição de categorias e subcategorias de análise, em consequência da primeira e das leituras subsequentes, a primeira mais superficial e as seguintes mais aprofundadas (tendo em conta as unidades de sentido e o significado das palavras). Assim, a pertinência e validade das categorias e subcategorias foram sendo asseguradas ao longo das leituras posteriores, mais aprofundadas e viradas para o conteúdo e a semântica, correspondendo à fase da codificação documental. Em função disso, os documentos foram agrupados conforme as fontes e foram estabelecidas grelhas de análise:

- i) documentos elaborados pelos professores (PI e PP);
- ii) documentos elaborados pelos alunos;
- iii) registos colaborativos de aulas observadas;
- iv) transcrições das sessões focalizadas.

Durante a leitura dos dados, foi usada a seguinte técnica de codificação: primeiro foram analisados os registos colaborativos das aulas observadas, as reflexões individuais dos professores participantes, as transcrições das sessões com os grupos focalizados de alunos ou as reflexões individuais dos alunos do 9º ano, linha a linha, procedendo-se ao registo de notas; posteriormente, estas notas foram agrupadas numa matriz de frequência ou ocorrência. Para o efeito foram usadas cores diferentes, que permitiram encontrar pontos em comum e estabelecer padrões de regularidade, com os quais se estabeleceram categorias e subcategorias de análise.

- **Os registos colaborativos de aulas observadas**

Seguindo a metodologia anteriormente apresentada, a partir da análise dos Registos Colaborativos das Aulas Observadas foram estabelecidas quatro categorias:

- i. Registo descritivo das ocorrências,
- ii. Registo de interpretações do Observador,
- iii. Questionamento da parte do Observador,
- iv. *Feedback* do Observado.

Estas quatro categorias encontram-se em consonância com as quatro categorias de Smyth, *cit. por* Oliveira, Melo e Moreira (2005), que se iniciam na crescente tomada de consciência de valores e significados ideológicos implícitos na ação/contextos de ação pedagógica, até chegarem a uma ação destinada a corrigir as incoerências/limitações identificadas: descrição, interpretação, confronto e reconstrução. Para cada uma destas, foram encontradas as subcategorias que se apresentam na **Tabela 5**.

TABELA 5: Categorias e subcategorias de análise dos registos colaborativos das aulas observadas

Categorias:	Subcategorias:
I Registo Descritivo das Ocorrências	I.1. comportamentos do professor
	I.2. comportamentos dos alunos
	I.3. condução do processo de ensino pelo professor
	I.4. participação/intervenção dos alunos
	I.5. iniciativa/autonomia dos alunos
	I.6. interações entre professor e aluno(s)
	I.7. interações entre alunos
II Registo de Interpretações do Observador	II.1. sobre a gestão do tempo
	II.2. sobre a atitude de aprendizagem
	II.3. sobre a gestão de conflitos/comportamentos
	II.4. sobre a gestão de recursos e materiais
	II.5. sobre a gestão da comunicação
	II.6. sobre a gestão das atividades/estratégias
III Questionamento da parte do Observador	III.1. concordância entre observador e observado
	III.2. discordância entre observador e observado
	III.3. justificação por parte do observado
	III.4. incompreensão da parte do observador
IV Feedback do Observado	IV.1. reflexão sobre a observação mútua de aulas
	IV.2. reflexão sobre os dados da observação
	IV.3. mudança ao nível das perceções / concepções em resultado da observação de aulas
	IV.4. mudança ao nível das opções para a condução do processo de ensino, em resultado da observação de aulas
	IV.5. mudança ao nível das ocorrências, em resultado da observação de aulas

- **As reflexões individuais dos professores participantes:**

Seguindo a mesma metodologia, da análise das reflexões individuais dos professores resultaram também quatro categorias: “Estados de Alma”, “Organização e Método na

Investigação-Ação”, “Trabalho Colaborativo” e “Reflexão Sobre a Ação”, cada uma das quais com várias subcategorias, como consta da **Tabela 6**.

TABELA 6: Categorias e subcategorias de análise das reflexões individuais dos professores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
I Estados de alma	I.1. insegurança
	I.2. confiança
	I.3. desmotivação
	I.4. motivação
	I.5. autorreflexividade
	I.6. referências a transformações
II Organização e método na investigação-ação	II.1. referências a momentos de planificação
	II.2. referências a momentos de ação
	II.3. tomadas de decisão
	II.4. referências a falta de preparação científica
	II.5. referências a êxitos
	II.6. referências a reformulação de processos
III Trabalho colaborativo	III.1. diálogo com colega
	III.2. dificuldades em implementar
	III.3. aprendizagem dos processos
	III.4. referências a sucessos
	III.5. referências a momentos de debate
	III.6. referências a reflexão colaborativa
	III.7. ausência de troca de pontos de vista
	III.8. referências a tomadas de decisão conjuntas
	III.9. referências a mudanças
IV Reflexão sobre a ação	IV.1. referências a alunos
	IV.2. referências a processos de ensino
	IV.3. referências a processos de avaliação
	IV.4. tomadas de decisão
	IV.5. referências a comunicação pedagógica
	IV.6. referências ao papel do professor
	IV.7. referências a reformulação de processos

- **As transcrições das sessões com os grupos focalizados de alunos:**

Seguindo a mesma metodologia, o processo de análise das transcrições das sessões com os grupos focalizados de alunos conduziu à definição de quatro categorias: “Refletem sobre a própria aprendizagem”, “Refletem sobre o grupo-turma”, “Refletem sobre o

currículo e a relevância dos conteúdos”, “Refletem sobre o professor”, tal como consta na **Tabela 7**, cada uma com várias subcategorias.

TABELA 7: Categorias e subcategorias de análise das transcrições das sessões com os grupos focalizados de alunos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
I - REFLETEM SOBRE A PRÓPRIA APRENDIZAGEM	I.1. Indiciam consciência auto avaliativa
	I.2. Indiciam consciência sobre a motivação para a aprendizagem
	I.3. Identificam pontos fracos
	I.4. Identificam pontos fortes
	I.5. Manifestam consciência dos processos mentais
	I.6. Manifestam consciência dos processos de organização e método de estudo
	I.7. Manifestam consciência das especificidades da aprendizagem das línguas
	I.8. Refletem sobre inter-relações entre avaliação e processo ensino-aprendizagem
II - REFLETEM SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E O GRUPO-TURMA	II.1. Refletem sobre as inter-relações que se estabelecem no grupo
	II.2. Refletem sobre as inter-relações que se estabelecem com o professor
	II.3. Refletem sobre a forma como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido
	II.4. Refletem sobre a eficácia das opções tomadas ao nível do processo de ensino
III - REFLETEM SOBRE O CURRÍCULO E A RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS	III.1. Indiciam consciência de um projeto pessoal de desenvolvimento
	III.2. Valorizam a língua inglesa enquanto instrumento de comunicação
	III.3. Valorizam a língua inglesa enquanto disciplina
	III.4. Manifestam consciência crítica sobre a metodologia e os objetivos envolvidos
IV - REFLETEM SOBRE O PROFESSOR	IV.1. Identificam mudanças ao nível do processo de ensino
	IV.2. Identificam mudanças ao nível da comunicação
	IV.3. Identificam mudanças ao nível da avaliação
	IV.4. Refletem sobre o papel do professor

- **As reflexões individuais dos alunos do 9º ano:**

Por sua vez, o processo de análise das reflexões individuais dos alunos do 9º ano conduziu à definição de quatro categorias: “Refletem sobre a própria aprendizagem”, “Refletem sobre o grupo-turma”, “Refletem sobre o currículo e a relevância dos

conteúdos”, “Refletem sobre o professor”, tal como consta na **Tabela 8**, cada uma com várias subcategorias.

TABELA 8: Categorias e subcategorias de análise das reflexões individuais dos alunos do 9º ano.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
I MUDANÇAS AO NÍVEL DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	I.1. Identificam as mudanças ao nível das metodologias
	I.2. Sentem-se mais motivados em contextos de aprendizagem caracterizados pela interatividade.
	I.3. Valorizam a interatividade, as situações de aprendizagem colaborativa e o recurso a tecnologias.
	I.4. Refletem sobre a eficácia das opções tomadas ao nível do processo de ensino
	I.5. Incentivam o professor a prosseguir na via da mudança
	I.6. Referem que o professor não dá apoio personalizado
II MUDANÇAS AO NÍVEL DOS HÁBITOS REFLEXIVOS	II.1. Refletem sobre a sua própria aprendizagem.
	II.2. Referem a relação entre motivação e aprendizagem
III MUDANÇAS AO NÍVEL AFETIVO	III.1. A motivação do aluno parece estar relacionada com a afetividade
	III.2. O diálogo contribui para a afetividade
	III.3. O professor demonstra capacidade de ouvir e dá liberdade de expressão
	III.4. O diálogo contribui para o conhecimento e compreensão dos papéis
IV MUDANÇAS AO NÍVEL DA AVALIAÇÃO	IV.1. Os alunos valorizam a justeza da avaliação.
	IV.2. Os alunos valorizam o conhecimento da língua Inglesa como uma vantagem para o futuro

3.4.2. A triangulação de dados

Uma hipótese testada com o recurso a diferentes métodos pode ser considerada mais válida do que uma testada unicamente com o recurso de um único método (Denzin, 1970), possibilitando uma análise mais completa e holística do fenómeno em estudo. A triangulação é uma forma de permitir, através de protocolos, a procura de rigor e explicações alternativas, o que por vezes, através de observações adicionais leva à necessidade de rever interpretações (Stake, 2009).

Neste estudo seguimos a triangulação das fontes de dados, que permite verificar se o que estamos a observar e a relatar se mantém inalterado em circunstâncias diferentes.

Denzin (1970) propõe que se estude o fenómeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes. A triangulação, neste caso, consiste no uso de múltiplas técnicas de recolha de dados (geralmente três) para investigar o mesmo fenómeno, facultando o cruzamento de informação e promovendo uma maior reflexão. Para o efeito, procurou-se cruzar os dados recolhidos a partir dos registos de observação de aulas (Registo Colaborativo de Observação de Aulas) e das anotações sobre os encontros de pré e pós-observação, a partir das reflexões individuais dos professores e a partir da transcrição das sessões com os grupos focalizados e as reflexões individuais dos alunos, conseguindo pois a diversificação das fontes: observação, professores e alunos.

Segundo Stake (2009), para que se possa triangular, a descrição do caso terá que apresentar um corpo substancial de descrição incontestável. O relato deverá ser muito minucioso, relatando-se, por vezes, o que o leitor já conhece, assegurando-lhe que a descrição está correta:

Para a triangulação das fontes de dados, vamos ver se o fenómeno ou o caso se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou à medida que as pessoas interagem de forma diferente.

(Stake, 2009, p. 126)

Duarte (2009) refere que a triangulação constitui o termo mais utilizado na literatura, sendo percecionado por vários autores como um conceito central na integração metodológica, podendo ser vista como uma forma de superar a subjetividade que caracteriza a investigação qualitativa. De facto, a triangulação possibilita uma explicação mais completa ao permitir o cruzamento de dados de diversa natureza, sendo mais apropriada para obter uma visão mais universal de situações educativas. Assim, esta metodologia permite a recolha de diferentes pontos de vista dos atores sobre o mesmo fenómeno investigativo, introduzindo no processo maior confiança, validade e fiabilidade na interpretação dos dados recolhidos (Rocha, 2011).

Após a análise dos dados de cada um dos instrumentos, obedecendo à metodologia referida anteriormente, procedeu-se ao preenchimento das respetivas grelhas de análise, as quais permitiram uma leitura e interpretação dos dados aí inscritos através de

frequência (apenas no caso dos registos Colaborativos das aulas observadas) ou ocorrência (nos restantes casos). Uma vez que cada um dos documentos foi analisado separadamente, resultando categorias e subcategorias diferentes, procedeu-se posteriormente a uma análise comparada como forma de encontrar constantes e/ou divergentes, recorrendo a dois processos diferentes: a comparação das categorias e subcategorias e a análise do conteúdo.

FIGURA 8: A triangulação de dados neste estudo



Assim, encontraram-se as seguintes constantes entre as categorias e subcategorias de análise dos documentos recolhidos através de diferentes fontes, que acabaram por servir de base à interpretação e discussão dos dados, que se apresenta na segunda parte do Capítulo IV:

- i)* A mudança / transformações;
- ii)* A reflexão (autorreflexão e reflexão colaborativa);
- iii)* O trabalho colaborativo, o diálogo colaborativo e o inter-relacionamento;
- iv)* A comunicação pedagógica/papéis;
- v)* A ação (planificação, processos de ensino-aprendizagem e avaliação).

No que diz respeito à análise comparativa do conteúdo dos diferentes documentos, constituiu um recurso no processo de interpretação e discussão dos dados, procurando excertos que ilustrassem as interpretações.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados, analisados e discutidos os resultados do estudo. Neste ponto, convém relembrar o problema inicial do mesmo:

- **As práticas colaborativas entre professores num ambiente de supervisão horizontal reflexivo podem contribuir para melhorar o desempenho profissional e pessoal do professor e, conseqüentemente, contribuir para melhorar o sucesso educativo dos seus alunos?**

Relembra-se também que se trata de um estudo de natureza qualitativa que recorre à investigação-ação como *design* num contexto de supervisão interpares de natureza colaborativa e horizontal entre dois colegas, em que a observação mútua de aulas e a reflexão colaborativa desempenham o papel central. Deste modo, tem como finalidades últimas a transformação pessoal das práticas do investigador e exercer uma influência igualmente transformadora sobre a colega participante, numa perspetiva de melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Em última instância, espera-se que as transformações operadas nos colegas participantes se reflitam na qualidade das aprendizagens dos seus alunos, numa perspetiva de promoção do sucesso educativo.

4.1. Apresentação e Análise dos Dados

Apresentam-se de seguida os dados recolhidos, em função do tipo de instrumento utilizado e da fonte a que se recorreu, uma vez que foram utilizadas categorias/subcategorias específicas, em função da especificidade de cada instrumento e de cada uma das fontes.

4.1.1. Os registos colaborativos das aulas observadas

Procedeu-se à leitura e análise dos registos colaborativos das aulas observadas (ver **Tabela 9**), seguindo a metodologia apresentada por Oliveira, Melo e Moreira (2005, p. 2887), em que a estratégia de observação adotada “assume uma natureza cíclica, pois contempla vários registos com diferentes autorias, dependendo das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no ciclo de observação”, no sentido de procurar indícios de uma reflexão que envolve observadores e observados num processo de transformação do certo/adquirido em problemático, aberto a novas perspetivas e leituras da realidade.

No que diz respeito à categoria “Registo descritivo das ocorrências” a leitura centrou-se essencialmente nas entradas dos observadores, procurando-se constantes descritivas da realidade observada na sala de aulas, as quais vieram a ser as sete subcategorias apresentadas na mesma tabela: comportamentos do professor, comportamentos dos alunos, condução do processo de ensino pelo professor, participação e/ou intervenção dos alunos, iniciativa e/ou autonomia dos alunos, interação entre professor e aluno ou alunos e, finalmente, interações entre alunos.

Constata-se que todas as entradas dos dois observadores focam os comportamentos (tanto do professor como do aluno), a forma como o professor conduz o processo de ensino e a forma como o aluno participa nesse processo; as questões da iniciativa/autonomia e das interações escaparam em algumas das observações, levando a concluir que ambos os professores participantes, na qualidade de observadores do/a colega focaram mais a sua atenção no desempenho do professor do que no desempenho dos alunos.

No que diz respeito à categoria “Registo de interpretações do observador”, a leitura centrou-se na coluna “Comentários/Inferências do Observador(a)” e permitiu encontrar seis constantes, que foram constituídas como subcategorias na mesma tabela: interpretações sobre a gestão do tempo durante a aula, interpretações sobre a atitude de aprendizagem dos alunos, interpretações sobre a forma como o professor geria conflitos ou comportamentos durante a aula, interpretações sobre a forma como o professor geria

TABELA 9: Grelha de codificação das categorias e subcategorias de análise dos registos colaborativos das aulas observadas

Categorias:	Subcategorias:	AULAS EM QUE PI É OBSERVADO			AULAS EM QUE PP É OBSERVADO		
		Aula observada 1	Aula observada 2	Aula observada 3	Aula observada 1	Aula observada 2	Aula observada 3
I Registo Descritivo das Ocorrências	I.1. comportamentos do professor	x	x	x	x	x	x
	I.2. comportamentos dos alunos	x	x	x	x	x	x
	I.3. condução do processo de ensino pelo professor	x	x	x	x	x	x
	I.4. participação/intervenção dos alunos	x	x	x	x	x	x
	I.5. iniciativa/autonomia dos alunos	x	x		x	x	
	I.6. interações entre professor e aluno(s)	x	x		x	x	x
	I.7. interações entre alunos	x	x			x	
II Registo de Interpretações do Observador	II.1. sobre a gestão do tempo	x	x			x	
	II.2. sobre a atitude de aprendizagem	x	x	x	x	x	x
	II.3. sobre a gestão de conflitos/comportamentos	x	x	x	x	x	x
	II.4. sobre a gestão de recursos e materiais		x	x		x	
	II.5. sobre a gestão da comunicação	x	x		x		x
	II.6. sobre a gestão das atividades/estratégias	x	x	x	x	x	x
III Questionamento da parte do Observador	III.1. concordância entre observador e observado	x	x			x	x
	III.2. discordância entre observador e observado	x	x	x		x	
	III.3. justificação por parte do observado	x	x	x	x	x	x
	III.4. incompreensão da parte do observador	x	x	x	x		x
IV Feedback do Observado	IV.1. reflexão sobre a observação mútua de aulas	x		x		x	
	IV.2. reflexão sobre os dados da observação	x	x	x	x	x	x
	IV.3. mudança ao nível das perceções / conceções em resultado da observação de aulas					x	
	IV.4. mudança ao nível das opções para a condução do processo de ensino, em resultado da observação de aulas		x			x	
	IV.5. mudança ao nível das ocorrências, em resultado da observação de aulas		x				x

os recursos e materiais durante a aula, interpretações sobre a forma como o professor geria a comunicação pedagógica e interpretações sobre a forma como o professor geria as atividades e as estratégias durante a aula. Verifica-se que os comentários de ambos os observadores, escritos após a observação, focaram com mais incidência o ambiente de aprendizagem (a atitude de aprendizagem dos alunos e a forma como o professor geriu os conflitos/comportamentos) e as atividades e estratégias desenvolvidas durante as aulas observadas. A gestão do tempo, dos recursos/materiais e da comunicação pedagógica foram aspetos menos focados.

No que diz respeito à categoria “Questionamento da parte do Observador”, a leitura centrou-se tanto nos comentários e inferências do observador como no *feedback* do observado, tendo produzido as seguintes constantes, que aparecem na tabela como quatro subcategorias: concordância e discordância (entre observador e observado), justificações por parte dos observados e incompreensões por parte dos observadores. Parece interessante verificar que a única subcategoria que ocorre em todas as grelhas é a III.3 (“justificação por parte do observado”). No entanto, aparecem incompreensões por parte do observador em cinco das seis grelhas.

No que diz respeito à categoria “*Feedback* do Observado”, a leitura centrou-se no *feedback* dos observados e permitiu encontrar cinco constantes, ou subcategorias: duas que dizem respeito à reflexão (sobre a observação mútua de aulas e sobre os dados recolhidos através da observação da aula) e três que dizem respeito às mudanças operadas nos indivíduos e na sua ação, em resultado da observação mútua das aulas (ao nível das perceções e conceções, ao nível das opções tomadas na condução do processo de ensino e ao nível das ocorrências nas aulas).

Assim, não é de estranhar que a subcategoria IV.2 (“reflexão sobre os dados da observação”) seja a única que aparece indiciada em todos os registos das seis aulas observadas, pois as mudanças só se operam ao longo do processo e em resultado deste – ainda assim, seria de esperar que os professores, quando observados, procurassem corrigir práticas desajustadas/erros observados em aulas anteriores ou testar abordagens mais adequadas sugeridas durante o encontro/reunião de pós observação do ciclo anterior. Ora, tal não aconteceu, verificando-se que ambos os professores preferiram

planificar três aulas completamente diferentes, tanto no tipo de conteúdos como nas atividades e recursos selecionados – sobretudo porque, estando planeadas apenas 3 aulas observadas para cada professor, estes procuraram que o/a colega observasse e colaborasse na reflexão sobre a sua ação em contextos múltiplos.

4.1.2. As reflexões individuais dos professores: investigador e participante

A leitura e análise das reflexões individuais do professor investigador (PI) permitiram encontrar um conjunto de constantes, as quais foram agrupadas em quatro categorias de análise: “Estados de Alma”, “Organização e Método na Investigação-Ação”, “Trabalho Colaborativo” e, finalmente, “Reflexão Sobre a Ação” – ver **Tabela 10**.

A categoria “Estados de Alma” agrupa um conjunto de referências de carácter psicológico e motivacional, que constituem seis subcategorias: insegurança, confiança, desmotivação, motivação, autorreflexividade e referência a transformações. A denominação escolhida procura abranger todas as subcategorias, as quais se enquadram grandemente nos estados psicológicos dos participantes, os quais vão evoluindo ao longo do projeto/estudo e afetam a forma como este é percecionado e abordado. Nesta categoria procurou-se estabelecer os binómios “insegurança/segurança e desmotivação/motivação” como categorias distintas (ainda que não exista qualquer registo de “desmotivação”, optou-se por incluí-la na medida em que a ausência de registo da segunda pode indiciar a prevalência da primeira).

É de assinalar que a insegurança aparece registada nas primeiras reflexões (um total de 9 referências, nas onze primeiras reflexões); por outro lado, a confiança (I.2) e a motivação (I.4) aparecem apenas registados a espaços. Por fim, é de assinalar que nesta categoria, a subcategoria mais frequente é a autorreflexividade.

A categoria “Organização e Método na Investigação-Ação” resultou da conjugação de seis constantes, que foram constituídas como suas subcategorias: referências a momentos de planificação, referências a momentos de ação, tomadas de decisão, referências a falta de preparação científica para conduzir um estudo de investigação-ação

TABELA 10: Grelha de codificação das Reflexões Individuais (RI) do Professor Investigador (PI)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	RI-PI1	RI-PI2	RI-PI3	RI-PI4	RI-PI5	RI-PI6	RI-PI7	RI-PI8	RI-PI9	RI-PI10	RI-PI11	RI-PI12	RI-PI13	RI-PI14	RI-PI15	RI-PI16	RI-PI17	RI-PI18	RI-PI19
I Estados de alma	I.1. insegurança	X	X	X	X	X	X	X		X		X								
	I.2. confiança							X						X	X					X
	I.3. desmotivação																			
	I.4. motivação					X						X	X						X	X
	I.5. autorreflexividade		X	X	X	X	X	X				X			X				X	X
	I.6. referências a transformações																		X	
II Organização e método na investigação- ação	II.1. referências a momentos de planificação	X		X			X													
	II.2. referências a momentos de ação	X			X	X	X													
	II.3. tomadas de decisão	X	X	X	X		X													
	II.4. referências a falta de preparação científica		X		X		X			X										X
	II.5. referências a êxitos																		X	
	II.6. referências a reformulação de processos				X		X													
III Trabalho colaborativo	III.1. diálogo com colega		X	X	X		X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X
	III.2. dificuldades em implementar		X		X	X	X													
	III.3. aprendizagem dos processos						X													
	III.4. referências a sucessos		X		X					X	X		X					X	X	X
	III.5. referências a momentos de debate							X	X				X			X				
	III.6. referências a reflexão colaborativa								X	X	X		X	X		X	X		X	X
	III.7. ausência de troca de pontos de vista								X					X			X			
	III.8. referências a tomadas de decisão conjuntas										X		X	X						
	III.9. referências a mudanças													X						
IV Reflexão sobre a ação	IV.1. referências a alunos		X	X		X	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X
	IV.2. referências a processos de ensino		X	X		X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	IV.3. referências a processos de avaliação							X										X	X	
	IV.4. tomadas de decisão			X				X	X		X	X	X		X					
	IV.5. referências a comunicação pedagógica								X				X							X
	IV.6. referências ao papel do professor								X			X								
	IV.7. referências a reformulação de processos										X		X		X			X	X	X

referência a êxitos e referência a reformulação de processos. A maior parte dos registros que se enquadram nesta categoria aparecem nas primeiras reflexões e correspondem a um período de planificação do estudo e tomada de decisões, que conduziram a um certo questionamento acerca da capacidade/competência técnica e científica do professor-investigador e acerca da necessidade de reformulação de processos. Existe apenas uma referência a um êxito, o que acontece na penúltima reflexão.

A categoria “Trabalho Colaborativo” resulta da agregação de nove constantes detetadas nos textos, as quais constituem as suas subcategorias: diálogo com a colega, dificuldades em implementar o trabalho colaborativo, aprendizagem da forma como se processa o trabalho colaborativo, referências a sucessos, referência a momentos de debate, referência a reflexão colaborativa entre os dois colegas, ausência a troca de pontos de vista entre os dois colegas, referência a tomadas de decisão conjunta entre os dois colegas e referências a mudanças no professor investigador em resultado do trabalho colaborativo.

Nesta categoria, é de salientar que as referências a dificuldades em implementar o trabalho colaborativo aparecem em quatro das seis reflexões iniciais; por outro lado, ao longo do estudo, aparecem três referências a ausências de troca de pontos de vista entre os dois professores. A subcategoria “diálogo com a colega” é uma constante ao longo das reflexões. As subcategorias “referências a momentos de debate”, “referências a reflexão colaborativa” e “referências a sucessos” são também frequentes. A sua análise através da “linha do tempo” permite perceber que foi a partir da sexta reflexão (8 de dezembro) que os professores participantes começaram a dominar melhor os processos de trabalho colaborativo – provavelmente porque se encontravam a meio do primeiro ciclo de observação de aulas.

A categoria “Reflexão Sobre a Ação” corresponde ao agrupamento de sete constantes que aparecem referidas nas reflexões individuais, e que correspondem a quatro subcategorias: referência aos alunos, referência aos processos de ensino, referência aos processos de avaliação, tomadas de decisão, referências à comunicação pedagógica, ao papel do professor e à reformulação dos processos de ensino em resultado da reflexão sobre, na e sobre na ação. Nesta categoria, as referências aos

alunos e aos processos de ensino são quase constantes; parece, igualmente, interessante verificar que as referências a reformulação de processos aparecem de meio para o fim do projeto/estudo, o que pode indiciar uma crescente maturação por parte dos participantes nos processos reflexivos, tal como havia sido referido quanto aos processos colaborativos (categoria III).

TABELA 11: Grelha de codificação das Reflexões Individuais (RI) da Professora Participante (PP)

Categorias:	Subcategorias:	RI/PP1	RI/PP2
I Estados de alma	I.1. insegurança	x	x
	I.2. confiança		
	I.3. desmotivação		
	I.4. motivação		x
	I.5. autorreflexividade		x
	I.6. referências a transformações		x
II Organização e método na investigação-ação	II.1. referências a momentos de planificação		x
	II.2. referências a momentos de ação		x
	II.3. tomadas de decisão		x
	II.4. referências a falta de preparação científica		
	II.5. referências a êxitos		
	II.6. referências a reformulação de processos		
III Trabalho colaborativo	III.1. diálogo com colega		x
	III.2. dificuldades em implementar		
	III.3. aprendizagem dos processos		x
	III.4. referências a sucessos		x
	III.5. referências a momentos de debate		x
	III.6. referências a reflexão colaborativa		x
	III.7. ausência de troca de pontos de vista		
	III.8. referências a tomadas de decisão conjuntas		
	III.9. referências a mudanças		x
IV Reflexão sobre a ação	IV.1. referências a alunos		x
	IV.2. referências a processos de ensino		x
	IV.3. referências a processos de avaliação		x
	IV.4. tomadas de decisão		
	IV.5. referências a comunicação pedagógica		
	IV.6. referências ao papel do professor		
	IV.7. referências a reformulação de processos		x

Como já foi explicado anteriormente, não se pediu à professora participante que fizesse reflexões escritas de forma frequente, antes que fizesse uma reflexão inicial –

sobre as suas expectativas quanto à participação no projeto/estudo – e uma reflexão final. Propositadamente, não foi exercido qualquer tipo de influência, nomeadamente quanto à dimensão do texto nem quanto aos aspetos que deveria focar.

Verifica-se que a diferença entre as duas reflexões não podia ser maior: a primeira é curta e sintética, a segunda é extensa e pormenorizada; na primeira, a professora apresenta a sua perceção quanto à noção de trabalho colaborativo – cheia de lacunas e incertezas – e, na segunda, apresenta uma série de experiências vividas ao longo do projeto, aqui e ali apresentando inclusivamente noções seguras sobre trabalho colaborativo e indiciando forte reflexão sobre a ação. Para a leitura e análise destas duas reflexões escritas, recorreu-se às mesmas categorias e subcategorias anteriormente utilizadas na leitura e análise das reflexões individuais de PI, tendo resultado a **Tabela 11**, onde se verifica que a coluna referente à reflexão 1 está praticamente em branco.

Já na reflexão final, as referências a mudanças são múltiplas: mudanças ao nível dos “estados de alma”, ao nível do trabalho colaborativo (tanto da sua perceção sobre o conceito, como da forma como o trabalho colaborativo foi evoluindo durante o projeto/estudo e ao nível da reflexão sobre a ação e na consequente reformulação ao nível do processo de ensino. Verifica-se, sobretudo, uma mudança significativa ao nível da forma como PP vê e encara o seu papel e o papel dos seus alunos, pois “os alunos podem-nos surpreender, mas os professores também podem surpreender os alunos” (reflexão final de PP).

4.1.3. As transcrições das sessões com os grupos focalizados

As transcrições das sessões com os grupos focalizados de alunos foram analisadas, tendo sido encontradas quatro categorias: na primeira, os alunos refletem sobre a própria aprendizagem; na segunda, os alunos refletem sobre o grupo-turma; na terceira, os alunos refletem sobre o currículo e a relevância dos conteúdos; na quarta e última, os alunos refletem sobre o seu professor (**Tabela 12**).

TABELA 12: Grelha de codificação das transcrições das sessões com os grupos focalizados de alunos e respetiva frequência

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA										SOMA
		9ºA					8ºA					
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	
I - REFLETEM SOBRE A PRÓPRIA APRENDIZAGEM	I.1. Indiciam consciência auto avaliativa	1	1	4	1	2	2	2	1	2	2	18
	I.2. Indiciam consciência sobre a motivação para a aprendizagem	1	3	4	9	3	4	4	1	3	3	35
	I.3. Identificam pontos fracos	1	7	2	1	1	1		1		1	15
	I.4. Identificam pontos fortes	2			1	1	1		1		1	7
	I.5. Manifestam consciência dos processos mentais		5	2	9	4	2					22
	I.6. Manifestam consciência dos processos de organização e método de estudo				5	1	1					7
	I.7. Manifestam consciência das especificidades da aprendizagem das línguas		4		3	1	2		1			11
	I.8. Refletem sobre inter-relações entre avaliação e processo ensino-aprendizagem	2	1	6	7	5		1				22
II - REFLETEM SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E O GRUPO-TURMA	II.1. Refletem sobre as inter-relações que se estabelecem no grupo		5	5	4	4	1	1		2	2	24
	II.2. Refletem sobre as inter-relações que se estabelecem com o professor	1	3	3	14	9	1					31
	II.3. Refletem sobre a forma como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido	3	7		17	12	3	1	2	2	1	48
	II.4. Refletem sobre a eficácia das opções tomadas ao nível do processo de ensino	5	7		18	11	3	1	1	1	3	50
III - REFLETEM SOBRE O CURRÍCULO E A RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS	III.1. Indiciam consciência de um projeto pessoal de desenvolvimento	1	3	2	6	3	1			1	1	18
	III.2. Valorizam a língua inglesa enquanto instrumento de comunicação	1	2	5	6	5	5	2		4	5	35
	III.3. Valorizam a língua inglesa enquanto disciplina		3	5	2	2	2			1		15
	III.4. Manifestam consciência crítica sobre a metodologia e os objetivos envolvidos		2	1	6	4	2	2	1	1	1	20
IV - REFLETEM SOBRE O PROFESSOR	IV.1. Identificam mudanças ao nível do processo de ensino						1		1	2	1	5
	IV.2. Identificam mudanças ao nível da comunicação							1				1
	IV.3. Identificam mudanças ao nível da avaliação									1		1
	IV.4. Refletem sobre o papel do professor	1	3		6	3						13

Pode, desde logo, inferir-se que os alunos, quando orientados, podem atingir o mesmo nível de reflexão que os professores e contribuir para um melhor conhecimento e uma melhor compreensão dos processos que se estabelecem na relação pedagógica. Esta reflexão orientada pressupõe ainda que os alunos tenham conhecimento, isto é, que lhes seja facultado o conhecimento, de noções de carácter teórico subjacentes aos processos de ensino e aprendizagem.

Cada uma dessas categorias agrupa um conjunto de subcategorias e a **Tabela 13** apresenta a frequência com que essas subcategorias aparecem durante as sessões com os grupos focalizados. Assim, apresenta-se a hierarquia das subcategorias mais e menos frequentes:

Tabela 13: Hierarquia das categorias e subcategorias mais e menos frequentes referidas nas sessões com os grupos focalizados de alunos

Subcategorias mais frequentes	Subcategorias menos frequentes
1. Refletem sobre a eficácia das opções tomadas ao nível do processo de ensino (II.4)	-1. Identificam mudanças ao nível da comunicação (IV.2)
2. Refletem sobre a forma como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido (II.3)	-2. Identificam mudanças ao nível da avaliação (IV.3)
3. Indiciam consciência sobre a motivação para a aprendizagem (I.2)	-3. Identificam mudanças ao nível do processo de ensino (IV.1)
4. Valorizam a língua inglesa enquanto instrumento de comunicação (III.2)	-4. Identificam pontos fortes da própria aprendizagem (I.4)
5. Refletem sobre as inter-relações que se estabelecem com o professor (II.2)	-5. Manifestam consciência dos processos de organização e método de estudo (I.6)

Neste ponto convém referir a baixa frequência da subcategoria IV.1 (“Identificam mudanças ao nível do processo de ensino”), uma vez que a participação dos alunos visava aferir se estes se apercebiam das transformações que se operam no seu professor quando este se encontra envolvido num processo de Supervisão Pedagógica Interpares. Ora, uma leitura mais atenta da tabela permite compreender que todas as referências se encontram nas sessões com o grupo focalizado do 8º ano, o que permite com segurança inferir que:

- ✓ Os alunos do 9º ano não referiram as mudanças operadas no seu professor, em resultado da sua participação neste estudo, porque já haviam convivido no ano anterior com mudanças ao nível da forma como conduzia o processo de ensino e aprendizagem (durante o primeiro ano do curso de mestrado) – este dado pode ser aferido nas reflexões individuais dos alunos do 9º ano que serão analisadas a seguir.
- ✓ Os alunos do 8º ano conviveram este ano pela primeira vez com as mudanças da sua professora e aperceberam-se do facto, ainda que de forma discreta.

4.1.4. As reflexões individuais dos alunos do 9º ano

A leitura e análise das reflexões individuais dos alunos do 9º ano, no final da sua participação neste estudo, permitiu encontrar quatro categorias (ver **Tabela 14**) – de referir que não foram dadas quaisquer instruções sobre o conteúdo da reflexão, apenas que deveria espelhar a sua opinião sobre a sua participação no estudo e indicar se se aperceberam alguma alteração em resultado do mesmo.

A primeira categoria, “Mudanças ao nível do ensino-aprendizagem”, agrupa as referências dos alunos, indiciando mudanças perceptíveis em resultado deste projeto/estudo. De notar que foram encontradas os seguintes grupos de referências, que constituem as seis subcategorias: mudanças no professor, ao nível das metodologias de ensino (13 referências); mudanças na motivação dos alunos em resultado da alteração das metodologias de ensino (10 referências); essas mudanças ao nível da motivação derivam ainda da perceção dos alunos de que as aulas são mais interativas, há mais recurso ao trabalho colaborativo entre alunos e às tecnologias (8 referências); em menor número, refletem sobre a eficácia das opções tomadas (2), incentivam o professor a continuar na mudança/ inovação (1) e referem que o professor não dá apoio personalizado (1).

A segunda categoria, “Mudanças ao nível dos hábitos reflexivos”, agrupa as referências dos alunos que indiciam reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem,

TABELA 14: Grelha de codificação das categorias e subcategorias de análise das Reflexões Individuais (RI) dos alunos do 9º ano e respetiva frequência

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18	SOMA
I MUDANÇAS AO NÍVEL DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	I.1. identificam as mudanças ao nível das metodologias	2		2	1	1	1	1	1	1	1			1					1	13
	I.2. sentem-se mais motivados em contextos de aprendizagem caracterizados pela interatividade.	1			1	1	1						1	1	1	1	1	1		10
	I.3. valorizam a interatividade, as situações de aprendizagem colaborativa e o recurso a tecnologias.		1	1	1	1	1	1							1				1	8
	I.4. refletem sobre a eficácia das opções tomadas ao nível do processo de ensino							1									1			2
	I.5. incentivam o professor a prosseguir na via da mudança			1																1
	I.6. referem que o professor não dá apoio personalizado																		1	1
II MUDANÇAS AO NÍVEL DOS HÁBITOS REFLEXIVOS	II.1. refletem sobre a sua própria aprendizagem.		1				1												1	3
	II.2. referem a relação entre motivação e aprendizagem														1	1	1	1	1	5
III MUDANÇAS AO NÍVEL AFETIVO	III.1. A motivação do aluno parece estar relacionada com a afetividade		1			1	1		1			1	1					1		7
	III.2. O diálogo contribui para a afetividade						1													1
	III.3. o professor demonstra capacidade de ouvir e dá liberdade de expressão								1											1
	III.4. o diálogo contribui para o conhecimento e compreensão dos papéis								1											1
IV MUDANÇAS AO NÍVEL DA AVALIAÇÃO	IV.1. os alunos valorizam a justeza da avaliação.		1						1				1							3
	IV.2. os alunos valorizam o conhecimento da língua Inglesa como uma vantagem para o futuro												1							1

as quais são reduzidas: 5 referências associando a motivação dos alunos à qualidade da sua aprendizagem e 3 referências a reflexões sobre a própria aprendizagem dos alunos.

A terceira categoria, “Mudanças ao nível afetivo”, agrupa um conjunto de referências que associam as questões da comunicação/afetividade e a motivação e qualidade da aprendizagem dos alunos: 7 alunos referem que a boa relação afetiva entre professor e aluno(s) melhora a motivação destes; 1 aluno refere que o diálogo contribui para aprofundar a afetividade e 1 aluno refere que o diálogo contribui para melhor compreender os papéis de cada um (professor e alunos); 1 aluno refere a capacidade do professor em ouvir e dar liberdade de expressão aos seus alunos.

A quarta categoria, “Mudanças ao nível da avaliação” agrupa algumas referências (poucas) a alterações no professor ao nível do processo de avaliação dos seus alunos: 3 alunos referem que o professor é justo na avaliação (heteroavaliação); 1 aluno valoriza língua Inglesa como uma vantagem para o seu futuro (autoavaliação).

A partir das sessões com os grupos focalizados e das reflexões individuais dos alunos do 9º ano podemos identificar quais as perceções dos alunos acerca das transformações que se operam ao nível do Desempenho Profissional e Pessoal do seu professor, envolvido num processo de Supervisão Pedagógica Inter pares. A **Tabela 15** resulta da leitura e análise das reflexões individuais dos alunos do 9º ano e ilustra as ideias apresentadas anteriormente.

TABELA 15: Síntese das perceções dos alunos acerca dos seus professores e da sua ação, a partir da sua participação nos grupos focalizados

Perceções dos alunos:	Transcrições ilustrativas (Reflexões Individuais dos Alunos do 9º ano):
<p>1)</p> <p>Os alunos identificam mudanças ao nível metodológico, as quais derivam da capacidade do professor em selecionar recursos e estratégias e de tomar decisões.</p>	<p><i>“Neste ano entrei para a sala para ter Inglês a pensar que iria ser como todos os anos, mas enganei-me. As aulas de Inglês estão mais divertidas”</i> (Aluno 1)</p> <p><i>“Em relação ao ano passado, as suas aulas eram muito pesadas e muito teóricas. Talvez necessitassem de mais dinâmica como este ano.”</i> (Aluno 4)</p> <p><i>“Comparando com anos anteriores, eu penso que as aulas estão muito diferentes e mudaram para melhor.”</i> (Aluno 6)</p> <p><i>“Na minha opinião, o professor tem tido algumas mudanças durante os anos.”</i> (Aluno 7)</p>

	<p><i>"Na minha opinião, as aulas têm vindo a evoluir satisfatoriamente."</i> (Aluno 8)</p> <p><i>"Eu acho que o professor tem vindo a melhorar desde há três anos."</i> (Aluno 9)</p> <p><i>"Eu penso que as aulas do professor são mais dinâmicas e mais divertidas do que no ano passado, porque no ano passado só escrevíamos mas este ano ouvimos música, vemos filmes e conversamos."</i> (Aluno 10)</p> <p><i>"Comparativamente com o ano passado, em que o professor não utilizava tantos métodos de aprendizagem, os alunos revelavam-se menos interessados e motivados."</i> (Aluno 13)</p>
<p>2)</p> <p>Alguns alunos têm a perceção de que as transformações podem ser continuadas ou reversíveis, não se tratando de um processo inequívoco nem irreversível.</p>	<p><i>"Acho que o stôr deve continuar assim e evoluir para melhor e não voltar ao passado."</i> (Aluno 3)</p>
<p>3)</p> <p>Os alunos têm a perceção de que os contextos de aprendizagem caracterizados pela interatividade são mais motivadores.</p>	<p><i>"As aulas de Inglês são muito interativas, é muito agradável aprender, vendo filmes e ouvindo música."</i> (Aluno 6)</p> <p><i>"Eu acho que as aulas de Inglês são muito interativas e divertidas. Os alunos revelam-se mais atentos e interessados através destes métodos."</i> (Aluno 13)</p>
<p>4)</p> <p>Alguns alunos referem a relação entre motivação e aprendizagem.</p>	<p><i>"Houve uma altura em que as aulas se tornaram um bocado diferentes, o que levou a que a minha vontade de ter Inglês diminuísse, mas passado algum tempo tudo voltou a melhorar e agora gosto de ter Inglês e sinto-me motivado, sei que o inglês é uma língua de que vou precisar no futuro."</i> (Aluno 1)</p>
<p>5)</p> <p>Alguns alunos relacionam motivação com afetividade na relação pedagógica.</p>	<p><i>"Dialogar com os alunos é muito importante, faz-nos sentir à vontade para aprendermos mais e melhor."</i> (Aluno 6)</p> <p><i>"Quanto ao professor, acho que tem conseguido impor mais disciplina mas tem ouvido mais as nossas opiniões e dúvidas. Em questão de aula, consegue falar de tudo o que está estipulado no sumário e ainda proporciona momentos de diálogo e descontração."</i> (Aluno 8)</p>

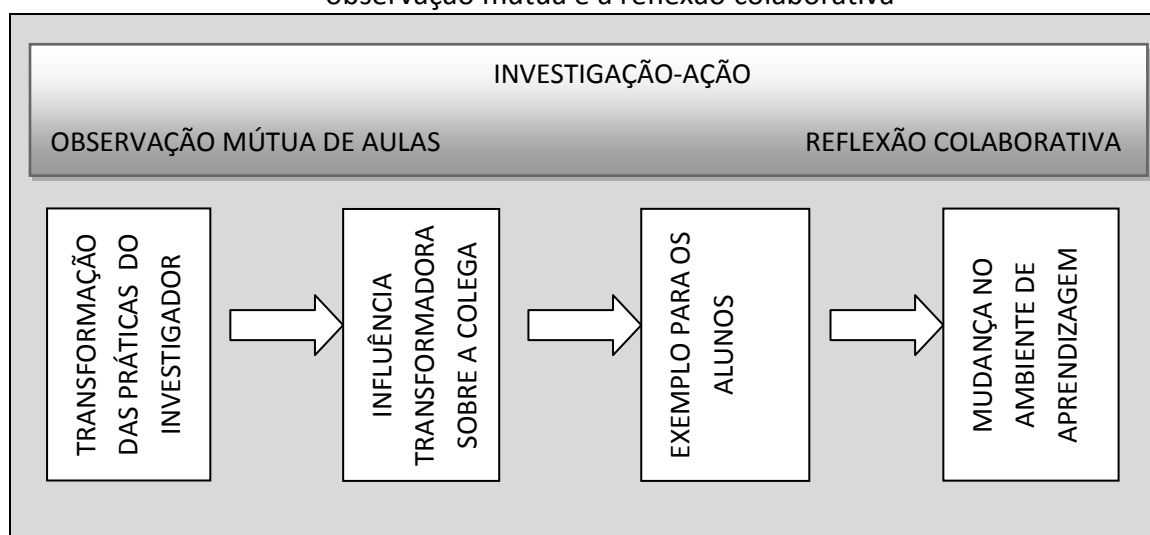
Constata-se que os alunos identificam um conjunto de transformações que observaram nos seus professores, em conformidade com aquilo que era pretendido, ou seja, conhecer as perceções dos alunos acerca dos papéis de professor e aluno e conhecer

a forma como os alunos veem o desempenho do seu professor: por um lado a forma como os alunos concebem o processo de ensino-aprendizagem e, por outro, a forma como eles interpretam o processo de ensino-aprendizagem à luz da sua própria experiência.

4.2. Discussão dos Dados

A apresentação e análise dos dados, descrita no subcapítulo anterior, permite-nos perceber que a mudança é o elemento dominante entre as categorias definidas e que, consequentemente, existiram transformações no professor investigador e na professora participante, que sofreu uma influência igualmente transformadora, e que estas transformações foram observadas e percebidas pelos alunos. Da mesma forma, os professores perceberam igualmente transformações nos seus alunos, ao nível do ambiente de aprendizagem, nomeadamente, na motivação, participação e interesse pelas atividades.

FIGURA 9: A cadeia de transformações em virtude da investigação-ação com recurso à observação mútua e à reflexão colaborativa



Assim, e em resultado da análise dos dados apresentados anteriormente, pode-se assumir que foram encontrados indícios de mudança a quatro níveis:

- i) Ao nível das práticas do ensino;*
- ii) Ao nível das práticas reflexivas e dos conteúdos das mesmas;*
- iii) Ao nível da forma como os alunos observam e avaliam o desempenho dos seus professores;*
- iv) Ao nível da forma como os alunos percecionam e se envolvem no processo de ensino-aprendizagem.*

4.2.1. Mudanças ao nível das práticas do ensino

A prática dos professores participantes em sala de aula constituiu, neste estudo, a fonte nuclear da recolha de dados relativos à forma como eles conduzem o processo de ensino, sendo a observação mútua, como foi dito, o meio de recolha, e o registo da observação o instrumento de recolha adotados.

A análise da **Tabela 9**, permite concluir que tanto PI como PP, na qualidade de observadores, privilegiaram a observação do processo de ensino sobre a observação do processo de aprendizagem tratando-se, implicitamente, de uma observação centrada no desempenho do/a colega e na forma como o seu desempenho recai sobre os alunos. De facto, constata-se uma grande coincidência quanto aos aspetos registados pelos professores participantes, ainda que a observação fosse aberta, do tipo naturalista: encontram-se registos do comportamento do professor, do comportamento dos alunos, da forma como o professor conduzia o processo de ensino e da participação e intervenção dos alunos em todas as aulas observadas; encontram-se registos da interação entre o professor e os seus alunos em cinco das seis aulas observadas; por seu lado, os registos que indiciam iniciativa/autonomia dos alunos e a interação entre os alunos são menos frequentes.

A mesma ideia parece ser confirmada através da análise feita aos comentários/inferências dos observadores, onde predominam as interpretações sobre a forma como os professores geriram a atitude de aprendizagem dos seus alunos, a forma como geriram os conflitos e os comportamentos dos mesmos e a forma como os professores geriram as atividades e as estratégias da aula. São em menor número os

comentários ou inferências à forma como os professores geriram o tempo, os recursos e materiais e a comunicação pedagógica.

Os registos das aulas observadas não fornecem dados suficientes que nos permitam concluir que cada ciclo de observação despoletou reflexão e mudança nos professores mas estes indícios podem ser encontrados noutras fontes: as reflexões individuais e as sessões focalizadas com os alunos. Assim, os registos das aulas observadas permitem verificar a existência de pontos de concordância e discordância entre observador e observado, consubstanciando aquilo a que Glickman (Glickman *et al*, 2010) denomina de “confronto”: encontram-se indícios de questionamento por parte dos observadores, em resultado da incompreensão quanto a aspetos observados e a justificação por parte do observado de aspetos notados pelo observador, o que testemunha que a observação de aulas inspirou a reflexão colaborativa no período posterior à observação.

Este dado é corroborado pelo facto de que, em todos os comentários de *feedback* dos observados, se encontram indícios de reflexão sobre os dados da observação e, em três deles, reflexão sobre a observação mútua de aulas e os benefícios que daí vêm para os professores observados. São escassas as referências diretas a mudanças identificadas pelos próprios professores observados, em resultado da observação das suas aulas, mas elas tornam-se frequentes nas reflexões individuais dos professores e são igualmente assinaladas pelos alunos.

A análise da **Tabela 10** permite constatar que a “insegurança”, um dos “estados de alma” (categoria I) detetados nas reflexões individuais, é uma constante em 9 das primeiras 11 reflexões, deixando de se encontrar indícios de “insegurança” da reflexão 12 à reflexão 19. De igual forma, referências explícitas ao “Estado de Alma: Confiança” aparecem nas reflexões 7, 13, 14 e 19. A motivação, outro dos “Estados de Alma” detetados, aparece referido nas reflexões 5, 11, 12, 18 e 19. O sentimento de que o projeto/estudo contribuiu para a transformação pessoal é referido ao longo de toda a reflexão 19, onde PI refere que “ajudou-nos aos dois a destruir preconceitos sobre sermos observados em ação na sala de aulas” e que “serve de estímulo para preparar melhor as aulas, para diversificar as estratégias e as atividades”.

Também é de assinalar a transformação operada em PP, observável na **Tabela 11**: a reflexão inicial é curta e dá conta do seu desconhecimento acerca daquilo que é o trabalho colaborativo entre professores e das suas baixas expectativas quanto à sua participação no projeto/estudo, particularmente dada a insegurança inicial; na reflexão final, ainda que se encontrem indícios de insegurança, PP manifesta-se já, pelo contrário, motivada e identifica transformações ilustradas através da seguinte citação:

Ora, a possibilidade deste trabalho colaborativo abriu então uma janela que há muito estava fechada: os alunos podem-nos surpreender, mas os professores também podem surpreender os alunos.

(Reflexão Final de PP, RI/PP2)

A transformação de PP é também referida pelos seus alunos durante as sessões com o grupo focalizado de alunos do 8º ano, onde referem e identificam, com maior frequência, mudanças ao nível do processo de ensino e, com menor frequência, mudanças ao nível da comunicação e mudanças ao nível da avaliação.

A transformação de PI não é referida pelos seus alunos durante as sessões com o grupo focalizado do 9º ano, certamente porque estes alunos já tinham convivido com a mudança no ano letivo anterior, como foi referido anteriormente. No entanto, existem referências concretas nas reflexões individuais dos alunos do 9º ano, onde se encontram referências a essas mesmas mudanças: ao nível das metodologias de ensino, ao nível dos contextos de aprendizagem (maior interatividade, por exemplo) e ao nível das estratégias e dos recursos utilizados (o trabalho colaborativo entre alunos e o uso das TIC durante as aulas). Um aluno, inclusivamente, incentiva o professor à mudança (A3): “Acho que o *stor* deve continuar assim e evoluir para melhor e não voltar ao passado”.

Foram, pois, observadas transformações assinaláveis ao nível da forma de trabalhar dos professores, particularmente ao nível da forma como conduzem o processo de ensino-aprendizagem. As práticas colaborativas na sala de aula foram, pelo exposto anteriormente, um aspeto crucial do estudo pois contribuíram para a criação de um ambiente propício à aprendizagem: o seu carácter interativo contribui para a criação de um ambiente agradável, contribui para o aumento da autoestima, contribui para

melhorar a qualidade da comunicação e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem. PI refere em determinado momento, referindo-se ao trabalho de grupo:

PI: Porque eu pensava, os alunos gostam mas não serve para nada. Porquê? Porque eu tinha na minha cabeça a ideia de que os trabalhos de grupo eram uma perda de tempo quando eu era estudante. Do trabalho de grupo tinha que sair uma cartolina, um texto, tinha que sair qualquer coisa. E eu aprendi, através da leitura e dos teóricos, que não é assim. O trabalho de grupo interessa pelo processo, não pelo resultado. Por isso é que vocês acham estranho o trabalho de grupo e depois não sai nada mas eu fico supercontente. Porque olhei e vi A1 a trabalhar. Há conversa no meio disso, mas há colaboração. Aprende-se qualquer coisa.

(Transcrição da sessão 2 do grupo focal 1)

É interessante verificar que, apesar de os alunos identificarem um número reduzido de atividades desenvolvidas nas aulas, consideram que estas são “dinâmicas”, exatamente por recorrerem a uma diversidade de atividades. Pode, pois, concluir-se que é necessário explicar aos alunos qual o objetivo e as competências de aprendizagem visadas pelas mesmas. Alguns alunos usam o termo “dinâmicas” para caraterizar as aulas de que gostam e, em oposição, usam o termo “teóricas” para caraterizar as aulas de que não gostam:

Em relação ao ano passado, quando ouvia a palavra Inglês, dava em maluca, não gostava muito das aulas. Acho que eram um pouco “pesadas”. Talvez precisasse mais de dinâmica como este ano. Acho que as aulas passam mais depressa e gosto das aulas quando têm o projetor.

(Aluno 3, reflexões individuais dos alunos do 9º ano)

A mesma ideia aparece diversas vezes refletida durante as sessões com o grupo focalizado 1 (9º ano), em que o termo “dinâmicas” aparece aplicado às aulas deste ano:

A4: São dinâmicas porque fazemos várias atividades, e não apenas ler...

A5: Normalmente lemos e fazemos exercícios, e no seu caso não.

(Transcrição da sessão 2 do grupo focal 1)

De facto, apesar da dificuldade em definir o que entendem por aula interessante, os alunos conseguem identificar traços que sustentam a sua perceção acerca do que é uma aula interessante e motivante: “Não são tão teóricas”, isto é, “durante a aula não se passa o tempo a ler, escrever...” (Transcrição da sessão 2 do grupo focal 1).

Os contextos de ensino-aprendizagem das línguas caracterizados pela interatividade e pelas oportunidades comunicativas da língua permitem a valorização da aprendizagem do “Inglês como língua” em detrimento da aprendizagem do “Inglês como disciplina”. A questão das aulas expositivas, centradas no professor *versus* aulas interativas, centradas no(s) aluno(s) aparece repetidamente referida pelos alunos nas reflexões individuais do 9º ano. É significativo constatar que, neste ponto, os alunos não têm a capacidade de se referir com propriedade às características pedagógico-didáticas das referidas abordagens ao processo de ensino-aprendizagem, recorrendo por isso de forma intuitiva à expressão “aulas normais” quando pretendem referir as aulas expositivas, fazendo transparecer que não é esse o tipo de aula a que estão habituados ao longo do seu percurso escolar: “Trabalhos em grupo ajudam um pouco na nossa aprendizagem, tal como aulas normais” (Aluno 17, reflexões individuais do 9º ano).

Estas foram, indubitavelmente, as mudanças mais observadas pelos alunos e pelos professores participantes. PP refere em determinado momento que mudou completamente a sua opinião sobre o trabalho colaborativo entre alunos, depois de ter observado uma aula do colega PI e deste ter explicado que neste tipo de atividades a aprendizagem dos alunos resulta do processo e, em função disso, a avaliação do resultado deverá ter em conta menos o produto final do grupo de trabalho, e mais a forma como o grupo recorre a instrumentos e competências instrumentais e estratégicas (comunicacionais). Ainda que pouco convencida, explica que aplicou numa aula e a nova forma de ver a atividade resultou numa mais-valia, quer para os alunos quer para a própria professora. Para os alunos, que daí para a frente se manifestaram mais motivados e curiosos em relação às atividades; para a professora, que passou a recorrer a este tipo de atividade como uma forma de poder “ver de fora” os alunos em ação: durante estas atividades colaborativas o professor pode funcionar como um supervisor (verdadeiramente facilitador) – ao contrário do trabalho centrado no professor, em que a

atividade mental deste se centra em si mesmo, restando muito poucas oportunidades para centrar a sua observação no aluno/nos alunos. De facto, o trabalho colaborativo entre alunos permite ao professor deambular entre os grupos, observar e registar momentos de entreaajuda, em que os alunos aplicam fórmulas eficazes de ensino (nem sempre as mais corretas, mas certamente eficazes) e soluções adequadas às necessidades pontuais de aprendizagem.

Também se verificaram mudanças relevantes ao nível dos materiais de apoio selecionados para as aulas, adequando-os ao interesse dos alunos e à eficácia do ensino da língua: o recurso sistemático a registos vídeo e áudio, a utilização da Internet como ferramenta de trabalho (mantendo o videoprojector ligado durante as aulas, por exemplo, o professor passou a poder recorrer a dicionários *online* ou a imagens e páginas *web* com informação no momento em que a curiosidade dos alunos a exigia). Este tipo de abordagem é referido pelos alunos como de grande interesse e pelos professores como uma eficaz estratégia de manter a atenção dos alunos. Por outro lado, verifica-se que traz consigo grandes vantagens ao nível do desenvolvimento das competências comunicativas em língua estrangeira, pois proporciona momentos *autênticos* de comunicação em língua inglesa, próximos da realidade: ouvir e compreender mensagens; ler e selecionar de forma rápida informações relevantes.

Quanto mais vasta a panóplia de atividades e recursos a que o professor recorra nas suas aulas, mais motivante e interessantes serão para os seus alunos. Este princípio aparece referido em várias reflexões individuais: *“as aulas passam mais depressa e gosto das aulas quando põe o projetor”* (Aluno 4, Reflexões individuais dos alunos do 9º ano).

Alguns alunos conseguem refletir sobre as atividades e perceber qual a estratégia de aprendizagem subjacente às escolhas e tomadas de decisão do professor, ou seja, refletem sobre a eficácia das opções tomadas ao nível do processo de ensino:

Na minha opinião, o professor tem tido algumas mudanças durante os anos. As aulas são mais interativas e cativantes. Assim, os alunos interessam-se mais pela disciplina. Antigamente, a aula era um pouco massiva e não conseguia perceber metade da matéria. Agora sinto-me mais cativada e interessada, em casa por vezes escrevo textos em Inglês, penso em Inglês e por vezes até falo em Inglês. São coisas simples, mas fazem com que não me esqueça. (Aluno 7, Reflexões individuais dos alunos do 9º ano).

Nem todos os discursos reflexivos são tão elevados: alguns referem o seu apreço pela utilização de recursos tecnológicos nas aulas, mas não referem a aprendizagem que eles podem proporcionar: “... poderíamos fazer trabalhos com os computadores durante a aula, assim os alunos prestariam mais atenção” (Aluno 9, Reflexões individuais dos alunos do 9º ano). Particularmente relevante parece ser o facto de que a metodologia de aulas mais interativa, dinâmica e baseada em recursos diversificados pode contribuir para manter a motivação e o interesse em níveis elevados, entre os alunos sem sucesso de aprendizagem.

Em suma, é possível evidenciar alguns efeitos que se repercutem sobre as práticas a vários níveis, nomeadamente da planificação da prática pedagógica, na gestão do tempo de trabalho autónomo, no trabalho colaborativo entre os docentes, no trabalho colaborativo e de interajuda entre alunos e na diversificação de estratégias metodológicas.

Podem, pois, ser identificadas transformações nos professores ao nível da forma como planificam, desenvolvem e avaliam o processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula, contribuindo assim para dar uma **resposta positiva à primeira questão** deste estudo.

Em primeiro lugar, estas transformações resultam da reformulação constante da abordagem metodológica em consequência das práticas reflexivas e da observação mútua de aulas, observáveis através das mudanças na condução do processo de ensino e aprendizagem e mudanças ao nível da seleção das atividades e materiais de apoio.

As evidências deste estudo parecem confirmar a ideia de que o envolvimento colaborativo contribui para fortalecer as decisões que os professores terão que tomar sobre a sua prática profissional, através do pensamento crítico e da identificação de situações da sala de aulas, da planificação, da observação, reflexão e intervenção: ao nível da planificação e preparação das aulas, da seleção das atividades e materiais de apoio, da abordagem comunicativa e da avaliação dos alunos. Nas palavras de PP:

Tal como já havia sido referido na análise da aula anterior, a professora não costuma ter como hábito revelar as intencionalidades das aprendizagens, no entanto, desta vez isto foi feito de forma estratégica, como foi referido pelo observador. É possível que esta ação

seja já fruto de uma maior reflexão sobre a relevância dos procedimentos da aula, o que por sua vez parece ser consequência da discussão do trabalho colaborativo.

(Feedback do Observado, Registo colaborativo: aula observada 2)

Os indícios parecem, neste ponto, confirmar os resultados de estudos conduzidos por Freire, Luciano e Prata (2009), segundo os quais, no início, predomina a ideia entre os professores participantes de que é um trabalho exigente e duro, exigindo tempo e trabalho extra mas que, no final, acabam reconhecendo que se trata de um modelo de trabalho interessante e enriquecedor, na medida em que despoleta processos inovadores e diversificados de abordagem ao nível do processo de ensino e aprendizagem. De facto, a abordagem reflexiva em colaboração com colegas proporciona análises multifacetadas e mais completas quando comparada com a abordagem autorreflexiva, mostrando-se como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da motivação, da colaboração, da autorreflexão e da inovação, confirmando as ideias defendidas por Clarke (2007), o que pode ser ilustrado pelas palavras do Investigador:

Apesar de termos terminado os ciclos de observação de aulas há algum tempo, PP e eu criamos o hábito de conversar à quarta-feira sobre as nossas aulas. Este projeto ajudou-nos aos dois a destruir preconceitos sobre sermos observados em ação na sala de aulas. Ambos concordamos que contribui muito para o nosso crescimento profissional e pessoal.

(Reflexão Individual RI-PI 19)

Em segundo lugar, a análise dos dados recolhidos durante este estudo parece confirmar a ideia defendida por Oliveira, Melo e Moreira (2005) de que a observação interpares com recurso aos textos reflexivos é uma importante estratégia de transformação da pedagogia, pois desencadeia o diálogo entre pares e promove a elaboração e reconstrução das suas teorias e práticas. A escrita reflexiva demonstra também neste estudo ser um espaço de partilha de situações, problemas ou dilemas, necessária à transformação das práticas pedagógicas, tal como pode ser ilustrado através da dúvida do Investigador:

Estive hoje a conversar com PP sobre a aula da semana anterior que ela foi observar. O tema foi as divergências na análise do que se passou: eu acho que a aula correu muito bem, ela registou tanta coisa negativa que parece que a aula não correu nada bem.

(Reflexão individual RI-PI 15)

Ou, no excerto a seguir, através do confronto de opiniões entre Observador e Observado:

A nossa conversa acabou por se desenrolar mais tempo sobre este ponto: através da minha experiência pessoal propus a PP que explique aos alunos por que razão escolhe cada uma das atividades da aula, nomeadamente aquelas baseadas nas tecnologias. De facto, o risco que se corre é de os alunos não perceberem que por detrás de um vídeo ou da projeção de uma pesquisa na Internet estão objetivos de aprendizagem específicos, sejam de comunicação ou de aprofundamento lexical. A minha experiência diz-me que isso é importante, sob pena de muitos alunos (principalmente os mais fracos) ficarem com a perceção que as nossas aulas são fixas e o professor é um bacano, não porque ensinamos bem mas porque “, não fazemos nada nas aulas”.

(Reflexão Individual RI-PI 13)

Em terceiro lugar, os dados recolhidos parecem corroborar a ideia defendida por Brown (2002) de que a reflexão deliberada sobre a aula de hoje conduz a um desejo de mudança ao nível da planificação da aula de amanhã:

Não sei se os problemas iniciais na turma... desapareceram – eu creio que não. Mas já não vejo neles problemas, pelo menos de modo estrutural e sistemático. (...) Não! Acho que me fez bem analisar e refletir sobre os problemas. Eles podem continuar lá, mas pelo menos vejo-os de uma forma diferente e procuro gerir momento após momento...

(Reflexão Individual, RI – PI18)

Em quarto lugar, os dados recolhidos neste estudo parecem confirmar aqueles que foram evidenciados por Oliveira, Melo e Moreira (2005), de que os objetos de reflexão mais frequentes são aqueles que privilegiam a situação pedagógica, pois incidem no contexto, objetivos, estratégias e papéis pedagógicos. Estes objetos consubstanciam as preocupações específicas do professor observado. Nesta perspetiva, a natureza

colaborativa e indagativa da observação interpares é facilitadora de processos de transformação profissional na medida em que, tal como foi referido acima, integra uma reflexão dialética entre pensamento e ação, teoria e prática, ativando as categorias já referidas de descrição, interpretação, confronto e reconstrução, tal como pode ser ilustrado pelas palavras da professora participante:

No geral, a professora não parece acreditar muito nas capacidades de aprendizagem da turma, devido também a questões de comportamento que se prendem não com ações de falta de respeito ou indisciplina... mas com algum desinteresse e falta de atenção...

(Feedback do Observado PP, registo colaborativo: aula observada 1)

Tanto PI como PP reconheceram no final que o projeto/estudo contribuiu para mudarem práticas desadequadas e para inovarem e variarem os recursos e as estratégias. No entanto, o aspeto mais marcante parece ser a sensação de que valeu a pena desenvolver o projeto/estudo e o compromisso de o prolongar no futuro pois, tal como refere Moreira (2005) o docente torna-se professor-investigador ao conceber *o ensino como uma atividade indagatória e exploratória*, onde a investigação constitui um veículo de emancipação que cumpre uma finalidade dupla autodirigida de ensinar e aprender a ensinar, transformando a pedagogia.

4.2.2. Mudanças ao nível das práticas reflexivas e dos conteúdos das mesmas

As transformações referidas no ponto anterior resultam em grande medida das práticas reflexivas despoletadas durante os ciclos de observação de aulas. Pode, pois, afirmar-se de forma inequívoca que este estudo contribuiu para estimular as práticas reflexivas colaborativas entre os professores participantes, tornando-a uma prática sistemática e orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional. De forma igualmente concludente, pode ser afirmado que os professores participantes mudaram as suas perceções e conceções acerca das práticas reflexivas.

Paralelamente às práticas reflexivas colaborativas entre os professores participantes, foi estimulada e desenvolvida a reflexão colaborativa entre os professores e os seus alunos, resultando em melhorias ao nível do processo de ensino e aprendizagem. A

análise dos dados permite-nos realçar a perceção de que, no final do processo, tanto os alunos como professores viram os seus níveis de motivação melhorados, pois os professores referem que os seus alunos se mostraram mais atentos, participativos e interventivos, resultando em mais interação, melhor compreensão mútua e dos processos envolvidos – a planificação, a implementação de estratégias e dos recursos envolvidos e a avaliação.

A partir da análise dos registos das aulas observadas (ver **Tabela 9**) pode verificar-se que a reflexão sobre os dados da observação (subcategoria IV.2) foi uma constante ao longo dos ciclos de observação de aulas. Ainda que não existam registos em número suficiente que nos permitam utilizá-las como argumento decisivo, esta ideia pode ainda ser corroborada referindo as subcategorias IV.3, IV.4 e IV.5 – mudança ao nível das perceções e conceções em resultado da observação de aulas, mudança ao nível das opções para a condução do processo de ensino, em resultado da observação de aulas e mudança ao nível das ocorrências em resultado da observação de aulas, cuja validade pode ser assumida porque se encontra em consonância com os dados recolhidos através das restantes fontes/instrumentos: as reflexões individuais e as sessões com os grupos focalizados.

De facto, as reflexões individuais de PI referem com elevada frequência a autorreflexividade (subcategoria I.4), o diálogo colaborativo com a colega (subcategoria III.1) e a reflexão sobre a ação (categoria IV). Nesta última categoria verifica-se que a reflexão sobre a ação incidiu sobre os alunos (numa perspetiva de análise dos contextos), sobre os processos de ensino, sobre os processos de avaliação, sobre a comunicação pedagógica e sobre o papel do professor, resultando em tomadas de decisão conjunta (subcategoria IV.4), particularmente no período central do processo – ver reflexões de PI 3, 7, 8, 10, 11, 12 e 14 – e na reformulação de processos (subcategoria IV.7), particularmente na segunda metade do processo – ver reflexões de PI, 10 a 19.

PP, por sua vez, na reflexão final também refere a autorreflexividade, o diálogo com o colega e a reflexão sobre a ação como elementos positivos e transformadores, tal como pode ser ilustrado através das suas palavras:

“(...) a participação no trabalho colaborativo serviu, logo à partida, como um refresh de ideias, porque pomos em causa o trabalho que temos feito, e nos são apontados caminhos...”.

No caso de PP, depreende-se que as maiores mudanças resultantes da reflexão colaborativa podem ser encontradas na forma como percebe e se relaciona com os alunos e na sua perspetiva de processo de ensino, pois “o processo, a participação e a descoberta são tão importantes como o resultado”, ou seja, “(...) este trabalho colaborativo reforçou a ideia de que o processo realmente ainda existe” (Reflexão Final de PP).

Observar o nosso próprio ensino é um modo de descobrir a sala de aulas sob uma perspetiva diferente daquela a que estamos habituados ou sujeitos pelas oportunidades e a rotina. Permite a recolha de dados relativos à observação de aulas e à informação sobre o ensino. Podem ser facilmente encontrados indícios que o confirmem nos Registos Colaborativos das aulas observadas:

(...) de facto, perdi-me na atividade anterior; não me parece que a planificação esteja má, devia era ter-me focado no essencial.

(Feedback do Observado PI, Registo Colaborativo: aula observada 1)

Paralelamente às práticas reflexivas e dialógicas entre colegas, foram estimuladas e desenvolvidas práticas idênticas entre os professores e os seus alunos. Ouvir os alunos e dar-lhes oportunidade de participarem num processo de reflexão sobre o ensino e aprendizagem constituiu, neste estudo, um elemento estratégico: sendo uma fonte de recolha de dados de extrema importância no processo de triangulação, mostrou-se também como incentivador da participação e motivação dos alunos para as aulas, esperando-se assim conseguir resultados positivos ao nível das aprendizagens.

Os resultados deste estudo parecem confirmar estudos anteriores desenvolvidos por Amado *et al* (2009), Borralho e Oliveira (2010), Carvalho (2007), segundo os quais tanto os alunos como os professores envolvidos parecem reconhecer que quanto mais vasta for a informação que os alunos têm acerca dos processos de antecipação ao processo de ensino (planificação e seleção de atividades, objetivos de aprendizagem, conteúdos,

critérios, momentos e instrumentos de avaliação, recursos envolvidos) maior será o seu envolvimento nas atividades da aula, seja ao nível motivacional-psicológico seja ao nível cognitivo-instrumental, pelo qual os alunos procedem à agregação de conhecimentos anteriores, indispensáveis para o desenvolvimento da tarefa/atividade de aprendizagem presente, bem como dos instrumentos, recursos e métodos de aprendizagem indispensáveis. Por outras palavras, quando o professor explica muito bem no início do ano letivo, no início da unidade de aprendizagem, no início da aula e no início da atividade qual a natureza e o âmbito da atividade/das atividades a desenvolver, maior será a probabilidade de os seus alunos se sentirem envolvidos na mesma e maior será a probabilidade de assimilarem novos conhecimentos de forma eficaz.

Ora, tal só acontece quando o professor, no decorrer das aulas, permite aos seus alunos:

- ✓ A condução das suas tarefas/processos mentais de aprendizagem em autonomia (ou, pelo menos, a sensação de que estão a conduzir); por outras palavras, quanto mais ativo for o papel do aluno, maior a sua motivação e, conseqüentemente, o seu envolvimento.
- ✓ O *feedback*, ou o questionamento sistemático, permitindo ao aluno participar e intervir no processo de ensino e, conseqüentemente, refletir sobre a sua própria aprendizagem desenvolvendo e aprofundando a consciência sobre os conteúdos e metodologias. Esta estratégia contribui para melhorar a atenção e a motivação dos alunos: os bons alunos sentem-se mais envolvidos no processo de aprendizagem dos colegas mais fracos e respeitam as discrepâncias ao nível dos diferentes ritmos de aprendizagem da turma; os maus alunos sentem-se incluídos; por sua vez, aos alunos intermédios são concedidas oportunidades de participação e dissipação de dúvidas.

Em suma, a reflexão colaborativa facilita o pensamento e a discussão com significado entre pares (colegas) sobre o seu ensino e sobre a aprendizagem dos seus alunos, o que acaba por inspirar a mudança na pedagogia e na abordagem curricular. No contexto deste estudo foram encontrados indícios de que estes julgamentos sobre a prática podem ter

um impacto positivo sobre a compreensão daquilo que se passava na sala de aulas e produzir consequentes mudanças na metodologia, avaliação e instrução, como pode ser ilustrado pelas palavras de PI e PP:

O brainstorming de vocabulário (a primeira atividade da aula) corresponde a uma inovação, que resultou do diálogo com a observadora em resultado da avaliação da aula observada antes...

(Feedback do Observado PI, registo colaborativo: aula observada 2)

e

(...) a professora não costuma ter como hábito revelar as intencionalidades das aprendizagens, no entanto, desta vez isto foi feito de forma estratégica, como foi referido pelo observador. É possível que esta ação seja já fruto de uma maior reflexão sobre a relevância dos procedimentos da aula, o que por sua vez parece ser consequência da discussão do trabalho colaborativo.

(Feedback do Observado PP, registo colaborativo: aula observada 2)

Podem, pois, ser identificadas transformações nos professores ao nível das práticas reflexivas e dos conteúdos das mesmas, seja sob a forma de autorreflexão, seja sob a forma de reflexão colaborativa entre professores e entre estes e os seus alunos, o que permite dar uma **resposta positiva à segunda questão** deste estudo.

De facto, a análise dos dados demonstra que a reflexão colaborativa é um fator de mudança, os ciclos de observação de aulas despoletam a reflexão colaborativa e a mudança entre os professores e, consequentemente, o projeto/estudo constituiu um instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal. Tal como refere Day (2001, p.47), “a reflexão constitui o âmago da investigação, mas ainda que seja uma condição necessária, não é por si só suficiente”. Partindo da ideia igualmente defendida por Day (2001, pp.43-44) de que “os professores que refletem na, sobre e acerca da ação empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do ensino”, foram analisados os dados recolhidos neste estudo procurando neles indícios de transformação tanto em PI como em PP. A título de exemplo:

Reconheço que é verdade que dirigi as perguntas sempre aos mesmos alunos, porque segui uma lógica que vou explicar, mas reconheço que nunca tinha pensado sobre isso e, de facto, é negativo estar sempre a dirigir as perguntas aos mesmos alunos – aqui está uma vantagem muito importante de ter um observador externo! (...).

(Feedback do Observado PI, registo colaborativo: aula observada 1)

Tanto PI como PP reconheceram que a autorreflexão era uma prática normal na sua prática anterior ao estudo, mas que a participação neste fez perceber que “há um limite para aquilo que se pode aprender a partir da análise da própria prática quando se está simultaneamente imerso nessa mesma prática” (Day, 2001, p. 70). Assim, este estudo parece confirmar a ideia defendida pelo mesmo autor acerca das limitações de se aprender sozinho e das vantagens da reflexão colaborativa.

Os resultados estão em consonância com outros desenvolvidos por Moreira *et al* (2010), na medida em que se demonstra que o recurso à investigação-ação num contexto de supervisão interpares, enquanto instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, é uma estratégia de renovação da ação educativa, ao permitir a reflexão crítica sobre a ação profissional, em colaboração estreita com outros atores educativos. De facto, verifica-se que é um modelo de desenvolvimento profissional em que os professores estudam a aprendizagem dos alunos relacionando-a com o seu próprio ensino, processo pelo qual aprendem sobre as suas próprias práticas de ensino e introduzem inovações e mudanças com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos.

Em primeiro lugar, os resultados do estudo contribuem para perceber que os problemas e os casos são mais facilmente identificados quando investigados no momento da ação, ao nível da sala de aula e ao nível do espaço escolar. A partir da análise, foram detetadas mudanças ao nível do processo de ensino e aprendizagem, as quais foram referidas por todos os participantes (PP, PI e alunos), o que parece confirmar a ideia defendida por Senge (1990) e por Day (2001) de que os professores investigadores encontram-se num modo de aprendizagem contínua. De facto, os professores envolvidos neste estudo manifestaram-se predispostos a envolverem-se num processo de mudança e a identificarem indícios de transformação pessoal e profissional: percecionaram

necessidades, diagnosticaram problemas e conceberam respostas para os mesmos, através do apoio mútuo e da partilha de informação e conhecimento.

Em segundo lugar, as evidências deste estudo parecem confirmar a ideia defendida por Day (2001) de que as práticas reflexivas em colaboração, recorrendo à investigação-ação como *design*, contribuem para os professores assumirem o compromisso de melhorar a sua prática. Esta ideia é corroborada por Moreira (2004), que defende que a investigação-ação intensifica a prática reflexiva e contribui para uma prática de ensino mais informada, mais sistemática e mais rigorosa, o que está de acordo com as ideias defendidas por Zeichner (2003) de que “sob certas circunstâncias”, promove aprendizagens específicas de professores e de alunos, que muitos docentes consideram válidas e transformadoras.

Em terceiro lugar, os momentos de reflexão colaborativa entre PI e PP manifestaram-se cruciais no desenvolvimento deste estudo, numa perspetiva que confirma aquela que foi defendida por Day (2001, p.193) sobre a importância da utilização do conhecimento pessoal e prático para a aprendizagem dos professores e como modo de os otimizar através de um processo de reflexão dialético sobre a ação, na ação e acerca da ação (Schön, 2000). Os ganhos pessoais são assinaláveis, pois:

- ✓ Tanto PI como PP reconheceram que a sua perspetiva pessoal acerca dos alunos e dos contextos de ensino-aprendizagem mudaram em resultado de ouvirem os relatos, as opiniões, as perceções e as reflexões do/a colega;
- ✓ Tanto PI como PP reconhecem que ganharam um estímulo adicional para inovarem e diversificarem estratégias ao nível do processo de ensino-aprendizagem.
- ✓ Tanto PI como PP reconheceram que o gosto e o prazer de dar aulas (o núcleo da atividade do professor) saíram renovados, na medida em que cada aula deixou de ser vista como “mais uma” numa cadeia de rotinas, e passou a ser vista como “a primeira” em que novos aspetos seriam experimentados e em que a sua viabilidade seria avaliada.

- ✓ Tanto PI como PP reconheceram que o projeto/estudo implicou a procura de informação, o recurso à literatura, enfim, uma renovação teórico-profissional, que deu uma nova perspectiva à formação e ao desenvolvimento profissional.
- ✓ Tanto PI como PP reconheceram que a reflexão dialógica permitiu constatar a existência de uma clivagem entre intenções e prática (Day, 2001), mas que ao longo do processo deixou de ser um problema para se tornar numa oportunidade de mudança, seja ao nível das intenções seja ao nível da prática.
- ✓ Tanto PI como PP reconheceram que o projeto/estudo contribuiu para a mudança da sua perspectiva do processo de ensino, passando de uma perspectiva restrita para uma perspectiva alargada (do domínio do professor, para o domínio dos contextos).
- ✓ Tanto PI como PP reconheceram que o projeto/estudo fez compreender a natureza e as virtualidades do trabalho colaborativo, aprofundando a confiança entre colegas e a sensação de que a colaboração não tem nada a ver com violação de domínios pessoais de ação.
- ✓ Tanto PI como PP reconheceram que existiu uma mudança assinalável tanto ao nível da forma como do conteúdo da reflexão dialógica: se inicialmente o diálogo se centrava nos problemas e na desculpabilização pessoal de cada professor, centrando o foco na desmotivação e na falta de participação e motivação dos alunos, progressivamente foi sendo centrada no papel do professor e na qualidade das suas decisões no que diz respeito a estratégias, atividades, comunicação pedagógica e orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Enfim, a participação no estudo contribuiu para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores envolvidos ao nível das práticas reflexivas e da sua perceção das mesmas:

Apesar de termos terminado os ciclos de observação de aulas há algum tempo, PP e eu criamos o hábito de conversar à quarta-feira sobre as nossas aulas. Este projeto ajudou-nos aos dois a destruir preconceitos sobre sermos observados em ação na sala de aulas. Ambos concordamos que contribui muito para o nosso crescimento profissional e pessoal...

(Reflexão Individual RI-PI 19)

4.2.3. Mudanças ao nível da forma como os alunos observam e avaliam o desempenho dos seus professores

A partir da análise dos dados, verifica-se que foram detetados indícios de transformação nos professores ao longo do estudo, ao nível da comunicação pedagógica, ao nível afetivo-relacional e ao nível da forma como trabalham na preparação das aulas. Estas transformações são referidas pelos professores participantes de forma mais vinculada nas reflexões individuais, mas encontram-se também indícios suficientemente fortes nos Registos Colaborativos das aulas observadas, sendo igualmente referidas de forma significativa pelos alunos, tanto nas sessões com os grupos focalizados como nas reflexões individuais. De facto, entre os alunos encontram-se indícios que nos levam a pensar que o conceito de Mudança (e das perceções individuais e sociais acerca do mesmo) está associado a evolução: “Acho que o stôr deve continuar assim e a evoluir para melhor e não voltar ao passado” (Aluno 3, RI dos alunos do 9º ano).

Os dados revelam, pois, que as mudanças detetadas em cada uma destas áreas se encontram tanto ao nível das práticas como ao nível das perceções, e podem ser sintetizadas na **Tabela 16**.

TABELA 16: Principais transformações nos professores e nos alunos, ao nível da ação e ao nível das perceções.

<i>Locus de</i> Transformação	Transformações ao nível da ação	Transformações ao nível das perceções
No professor	<ul style="list-style-type: none">▪ Do papel diretivo à observação construtivista da turma.▪ Da supremacia do ensino (sobre a aprendizagem) à supremacia da aprendizagem (sobre o ensino).▪ Da primazia do currículo ao ajustamento do currículo às necessidades dos alunos.▪ Da reflexão isolada à reflexão partilhada.▪ Da autoridade assumida à autoridade reconhecida.	<ul style="list-style-type: none">▪ A turma deixa de ser um campo de análise de problemas e passa a ser um campo de análise de interações.▪ O ensino passa a ser baseado preferencialmente nas necessidades de aprendizagem dos alunos.▪ A turma passa a ser vista como um contexto diversificado de aprendizagem.▪ O aluno passa a ser um parceiro na reflexão sobre e durante a ação.▪ A autoridade passa a ser um meio e não um fim em si.

Locus de Transformação	Transformações ao nível da ação	Transformações ao nível das percepções
Nos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Da passividade à interatividade. ▪ Do ensino à aprendizagem. ▪ Da aula com um número reduzido de atividades à aula com diversidade de atividades e recursos. ▪ Do embaraço ao desejo de participar. ▪ De um papel passivo ao papel interventivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O professor deixa de ter um papel diretivo e passa a ter um papel mediador. ▪ Alunos e professor aprendem em conjunto. ▪ As aulas passam a ser percebidas como dinâmicas, interessantes e motivadoras. ▪ O professor percebido como aquele que ouve e incentiva a participação. ▪ O aluno toma parte nas decisões da aula.

Podem, pois, ser identificadas mudanças ao nível do conhecimento e da consciência dos alunos acerca da dimensão e âmbito do papel do professor e, desta forma, vislumbram-se mudanças na forma como os alunos percebem o seu próprio papel. Estas mudanças resultam de um conjunto de indícios que nos permitem dar uma **resposta positiva à terceira questão** deste estudo.

Em primeiro lugar, a análise dos dados recolhidos evidencia que os alunos conseguem elaborar um quadro global do desempenho do seu professor (avaliação), estruturado sobre um conjunto de conhecimentos, crenças e valores. Neste ponto convém estabelecer diferenças entre alunos, pois a forma como estes avaliam o desempenho dos seus professores está relacionada com fatores, como:

- i) O desenvolvimento psicossocial – quanto mais consciência tem acerca da realidade social e do sistema educativo em particular, maior será a capacidade do aluno para avaliar o desempenho do professor.
- ii) O desenvolvimento académico – os alunos com melhores resultados académicos tendem a emitir opiniões mais facilmente, parecendo existir uma relação entre desenvolvimento académico e reflexão sobre a escola e o processo de ensino-aprendizagem.

- iii) O desenvolvimento linguístico e discursivo – a facilidade ou dificuldade em usar a palavra e estruturar as ideias num discurso coerente com o próprio pensamento refletido.
- iv) A qualidade e a fonte da informação – em certas áreas, como por exemplo a avaliação, os alunos tendem a emitir opiniões coincidentes com a comunicação social ou a opinião pública generalizada; noutras áreas, como as relações interpessoais, os alunos tendem a emitir opiniões baseadas em conhecimento de causa, isto é, experiências vividas. Por outras palavras, nuns casos os alunos falam na primeira pessoa enquanto noutros casos tendem a dar exemplos vividos por terceiros, normalmente de “outras escolas” (primos, amigos, etc.).

Em segundo lugar, a análise dos dados permite concluir que os alunos têm uma perspetiva positiva da influência que os professores exercem sobre o clima educativo. De facto, os alunos consideram que os professores e a escola, em geral, se preocupam com as suas aprendizagens e com as suas competências socio-afetivas. Têm uma imagem positiva dos professores, considerando que estes explicam com clareza, esclarecem as suas dúvidas, gostam dos seus alunos e transmitem-lhes o valor da escolarização. Estes resultados confirmam os resultados apresentados por Friedel, Marachi e Midgley (2002) num estudo desenvolvido no sul dos E.U.A. em que concluíram que existem correlações que indicam que quando os professores dão mais apoio, são entusiastas, e menos inclinados a “embarassá-los”, os alunos dizem-se mais à vontade para pedir ajuda, perturbam menos as aulas e usam estratégias colaborativas de aprendizagem. Parece, pois, existir uma correlação entre a perceção positiva que os alunos têm acerca dos seus professores e a sua predisposição para a aprendizagem.

Em terceiro lugar, a análise dos dados, particularmente no que respeita às sessões com os grupos focalizados, leva-nos a concluir que quando o professor não comunica abertamente com os alunos nem lhes transmite toda a informação necessária, corre o risco de ser julgado pela generalização e pelo preconceito. É o caso do campo da avaliação e das questões ligadas à *profissionalidade*:

- ✓ A percepção de alguns alunos sobre a competência avaliativa dos professores é extremamente negativa, chegando a considerar que os professores não querem dar boas notas porque são invejosos ou porque “tomam os alunos de ponta”.
- ✓ Também prevalece a ideia entre alguns alunos de que os professores não gostam do que fazem, só o fazem por dinheiro. Tal como refere um aluno do 9º ano, *“há professores que marcam a vida dos alunos por certas atitudes e eles (esses alunos) não gostam da disciplina por causa disso”* (Transcrição da sessão 3 do grupo focalizado 1).
- ✓ No que diz respeito à percepção que os alunos têm do papel do professor, os dados apontam ora para uma visão tradicionalista do professor-mestre *“Professor, ensinar; aluno, aprender”* (A2, Sessão 3, grupo focalizado 1), uma visão castradora do professor-autoridade *“em geral o papel do professor é encarado como um inimigo”* porque *“nós temos o dever de estar na escola e aprender”* (A4, Sessão 3 grupo focalizado 1) e uma visão afetiva do papel do professor, tal como ilustra a transcrição seguinte:

“O nosso papel está um bocado misturado com amizade, porque nós temos uma relação de mais familiaridade com os nossos professores porque é com quem passamos a maior parte do tempo, porque a escola não é grande e conhecemo-nos todos. Eu acho que é um papel de amizade.”

(Transcrição da sessão 3, grupo focalizado 1)

4.2.4. Mudanças ao nível da forma como os alunos percecionam e se envolvem no processo de ensino-aprendizagem

A partilha de informação e conhecimento estratégico entre o professor e os alunos/turma foi uma constante na fase inicial do estudo, como se explicou, tendo pontualmente sido recorrente ao longo do mesmo, no pressuposto de que na comunicação educativa deve existir proporcionalidade entre emissor e recetor, deve existir alternância entre emissor e recetor (retorno, *feedback*, interatividade), ambos (professor e alunos) são necessariamente emissores-recetores e, conseqüentemente,

sujeito e objeto de comunicação conscientes dos mesmos referenciais, de forma que o processamento da informação ocorra sem ruídos. Por outras palavras, não deve existir informação mantida em segredo, os alunos devem conhecer a terminologia de caráter pedagógico-didático usada pelo professor, o significado e os significantes devem ser debatidos e elucidados.

Verifica-se que muitos dos alunos envolvidos no projeto/estudo, depois de conhecerem termos técnicos, passam a aplicá-los com propriedade, oportunidade e pertinência. No caso da turma participante do 9º ano encontram-se indícios mais nítidos. No caso do 8º ano esses indícios são mais raros.

Partindo do princípio de que existe uma relação entre os resultados de aprendizagem dos alunos e a qualidade do ambiente de aprendizagem (Fraser e Walberg, 2005), procurou-se implementar estratégias que contribuíssem para criar um ambiente de aprendizagem positivo através de ações que incidiram sobre a qualidade das relações professor-alunos e aluno-alunos. Desta forma, foram esvanecidas questões de conflito, identificadas antes do início do estudo através da autorreflexão dos professores participantes, tendo por base situações vividas nas aulas em anos letivos anteriores.

O trabalho colaborativo entre alunos, o trabalho de grupo em particular, revestiu-se de uma importância estratégica na medida em que possibilitou o aprofundamento das virtualidades da comunicação interpares, da entreaajuda e partilha de conhecimentos e da participação ativa dos alunos na condução do processo de aprendizagem nos momentos do desenvolvimento e de avaliação. Como referem Hijzen, Boekaerts e Vedder (2006), as relações positivas entre professor e alunos contribuem para o desenvolvimento da autonomia do professor e da escola, assumindo que o ambiente de aprendizagem exerce uma influência significativa na definição e na adoção de objetivos pessoais, tal como reflete um aluno do 9º ano:

A minha motivação para vir para as aulas de Inglês nem sempre é boa, porque sou um bocado preguiçoso e como não percebo muito de Inglês fico um pouco à maré de alguns dos meus colegas, mas o professor consegue motivar-nos e todas as aulas saio da sala com algo novo aprendido.

(Aluno 2, Reflexões individuais dos alunos do 9º ano)

Parece existir uma relação de causa-efeito entre a comunicação professor-alunos e a qualidade do ambiente interpessoal da turma: grande parte dos conflitos entre alunos ou entre alunos e professor parecem ter sido esbatidos depois de ter sido implementada a estratégia de comunicação referida anteriormente. Em particular, no caso da turma do 9º ano, três alunas que habitualmente eram inseguras e não participavam, aparentemente por sentimento de inferioridade, começaram a manifestar-se mais seguras, desenvolvendo as tarefas e apresentando-as à turma e ao professor.

Desta forma, tal como foi anteriormente exposto, o estudo parece indiciar que o diálogo e a explicação sistemática das opções do professor na condução do processo de ensino-aprendizagem favorecem a motivação e a aquisição de conhecimentos através da sua consciencialização acerca do processo – estes manifestam conhecimento dos conteúdos, das competências e dos critérios de avaliação. Esta ideia é referida por vários alunos, tanto nas reflexões individuais como nas sessões com os grupos focalizados:

Dialogar com os alunos é muito importante, faz-nos sentir à vontade para aprendermos mais e melhor.

(Aluno 6, reflexões individuais dos alunos do 9º ano)

A implementação de estratégias de trabalho colaborativo entre os alunos parece ter contribuído para a melhoria do ambiente da turma e do relacionamento interpessoal, em conformidade com estudos desenvolvidos por Hijzen, Boekaerts e Vedder (2006). A reflexão colaborativa entre professor e alunos (do tipo “socrático”) é um processo semelhante à reflexão colaborativa entre professores/colegas, do qual se tornou complementar, e do qual o excerto é ilustrativo o seguinte excerto:

PI: *E agora... estas três atividades são atividades interessantes mas por razões diferentes. Trabalha-se coisas diferentes. Trabalho de grupo, quais são as vantagens, as características, ao nível da aprendizagem?*

A4: *A interação e a troca de ideias.*

A2: *Discutir opiniões.*

PI: *A1, ainda não ouvi a tua opinião, quase...*

A1: *Não sei...*

PI: *Sabes, sabes. Tu gostas de trabalhos de grupo?*

A1: Sim.

PI: Porquê?

A1: Não sei... é mais divertido e não é tão teórico.

PI: E em termos de aprender, aprendes alguma coisa nos trabalhos de grupo? Por exemplo, imagina que eu quero que vocês respondam a umas perguntas. Certo? Eu posso mandar fazer individualmente ou em grupo.

A2: Individualmente é mais seca.

PI: Porquê?

A2: Porque estamos sempre sozinhos e a fazer cansa-se um bocado.

PI: E em grupo?

A2: Em grupo, enquanto estamos a fazer podemos conversar um bocado.

PI: A1, e tu o que achas? Se for individualmente o que é que achas?

A1: Eu acho que espero que alguém faça no quadro para passar.

Todos: HEHEHEHE

PI: Era exatamente o que eu queria! É isso que me interessa. Individualmente não fazias! Até porque tu sabes que depois vai haver uma correção no quadro, foi isso que disseste, não foi? Em grupo, trabalhas ou não trabalhas?

A1: Trabalho.

PI: Portanto, trabalhas mais um bocado. E qual é a vantagem?

A1: A vantagem é que se eu não sei, o meu colega pode saber e assim fazemos tudo.

PI: Era a isto que eu queria que vocês chegassem. Chama-se a isso trabalho colaborativo.

(Transcrição da sessão 2 do grupo focalizado 1)

Os resultados deste estudo parecem estar em conformidade com estudos desenvolvidos por Leite e Tagliaferro (2005), na medida em que a questão da afetividade aparece também referida por muitos alunos nas reflexões individuais, parecendo transparecer a ideia de que a motivação do aluno está relacionada com a afetividade: uma boa relação entre professor e alunos favorece a motivação e a reflexão sobre o processo de aprendizagem, levando a que o aluno reflita sobre as suas limitações e defeitos, bem como sobre as suas capacidades e pontos fortes. Um aluno refere de que forma a exigência e falta de paciência do professor inibe a sua participação, o que podemos aceitar como prova do que anteriormente foi exposto:

Eu acho que o professor de Inglês por vezes não age corretamente com os alunos que têm algumas dificuldades. Estamos no 9º ano e sei que já devíamos dominar a língua Inglesa, mas nem todos somos e aprendemos facilmente. Acho que deveria ter mais paciência quando um aluno não sabe algo que até seja básico. Por vezes até pode ter medo ou vergonha que esteja mal.

(Aluno 17, reflexões individuais do 9º ano)

Alguns alunos identificam e reconhecem a vantagem do diálogo entre professor e alunos, como fator positivo para desenvolver a afetividade e melhorar a motivação e a aprendizagem. Um dos aspetos que aparece mais marcadamente referido pelos alunos quando falam do diálogo e da inter-relação entre professor e aluno, é a capacidade deste saber ouvir e dar aos alunos a oportunidade e a possibilidade de exprimirem as suas ideias e opiniões, pois a interação e a troca de ideias permitem que os alunos concluam: “*Acho que nós pensamos com a nossa própria cabeça*” (Transcrição da sessão 2 do grupo focal 1).

Um aluno refere mesmo que a interatividade é uma estratégia diferenciadora no contexto de ensino-aprendizagem, pois “por vezes, os alunos com melhores notas tendem a cobrir os de piores notas, mas através destas aulas mais interativas conseguem todos aprender aos seus diferentes níveis” (Aluno 12, reflexões individuais dos alunos do 9º ano).

Assim, foram encontrados dados que nos permitem dar uma **resposta positiva à quarta questão** deste estudo.

A análise empírica das situações de aprendizagem, particularmente através da observação dos alunos durante as aulas, permite concluir que, em consonância com o estudo desenvolvido por Lopes (2011), existiu uma melhoria ao nível do desempenho dos alunos que, antes do estudo, apresentavam resultados mais fracos. Tal deveu-se a uma maior predisposição desses alunos para a aprendizagem, pela novidade e pelo aumento da confiança no professor, em resultado das mudanças ao nível da comunicação pedagógica e das atividades desenvolvidas.

Os dados recolhidos através das sessões com os grupos focalizados, das reflexões dos alunos e da observação e reflexão dos professores participantes, permitem-nos

também concluir que podem ser identificadas algumas mudanças ao nível das aprendizagens dos alunos em consequência das transformações operadas ao nível do desempenho profissional e pessoal dos professores envolvidos num processo de supervisão pedagógica interpares e, desta forma, parece consistente com a ideia defendida por Yoon et al (2007), que partindo da análise de nove estudos realizados nos E.U.A., concluem que os efeitos do desenvolvimento profissional do professor sobre os alunos são proporcionais ao seu conhecimento e práticas na sala de aula. Desta forma, o desenvolvimento profissional do professor afetou as aprendizagens dos alunos, na medida em que melhorou o ambiente de aprendizagem.

Durante um dos ciclos de observação de aulas, PP refere que um “ponto inovador foi os alunos terem tido realmente oportunidade de testarem o conhecimento e reconhecimento de vocabulário, e talvez perceberem (tanto eles como a professora) que eles sabem mais do pensam” (Feedback do Observado PP, Registo Colaborativo: aula observada 2).

Em consonância com estudos levados por Darling-Hammond (2000) nos E.U.A., pode concluir-se que o desenvolvimento profissional do professor não contribui apenas para este se sinta melhor com a sua prática, mas também acarreta ganhos de aprendizagem para os seus alunos. E em consonância com estudos levados a cabo por Kubitskey, Fishman e Marx (2003) e Goddard e Goddard (2007), conclui-se que a observação mútua entre colegas professores tem impacto não apenas na sua própria aprendizagem como na aprendizagem dos seus alunos, na medida em que constitui um meio de adquirir novos conhecimentos através da partilha e de refletirem sobre o seu ensino. Esta interdependência entre o desenvolvimento profissional do professor e as aprendizagens dos alunos, que acarreta também aprendizagens ao nível do conhecimento e capacidades do professor e da forma como planifica, desenvolve e avalia o processo de ensino e aprendizagem, encontra-se esquematizado na **Figura 10**.

Assim, se por um lado a análise dos dados recolhidos neste estudo não permite concluir em definitivo que os resultados dos alunos das turmas envolvidas estão diretamente relacionados com a ação dos professores participantes, por outro lado permite concluir sem sombra de dúvida que o trabalho colaborativo, a observação e a

ser difícil recuperar a motivação pela disciplina quando o aluno tem um historial de falta de aproveitamento:

Sobre as aulas não gosto lá muito porque deixei-me de importar com a língua e isso agora faz com que eu não perceba muito. Sobre o professor, tem dias que é fixe e outros que não gosto lá muito...

(ALUNO 11, Reflexões Individuais dos alunos do 9º ano)

Outra conclusão relevante, é que a maioria dos alunos evidencia uma consciência elevada acerca dos conteúdos, objetivos e processos envolvidos na aprendizagem da língua. Este facto transparece da leitura e análise das reflexões individuais dos alunos do 9º ano, bem como das intervenções dos participantes nas sessões com os grupos focalizados. Nestes documentos encontram-se evidências da capacidade reflexiva dos alunos sobre as aulas, sobre o desempenho do professor e sobre o seu próprio desempenho. No entanto, a profundidade e a pertinência reflexiva relaciona-se diretamente com a qualidade da aprendizagem: os alunos com insucesso/baixo sucesso, para além de evidente dificuldade de expressão, apresentam um discurso genérico e pouco aprofundado; os alunos com sucesso tendem a manifestar relativa coerência interna no discurso e a aplicar terminologia especializada.

“Este ano, apesar de ter levado 2, sei que aprendi mais, não é por o professor ensinar mal nos outros anos, mas sim por este ano perceber que o Inglês é importante e me tentar esforçar.”

(Aluno 18, Reflexões Individuais dos alunos do 9º ano)

Esta perceção é reconhecida tanto pelo Professor Investigador como pela Professora Participante:

“A forma como os alunos trabalham mudou muito, até o N e o N trabalham nas aulas. E acho que os resultados têm vindo a melhorar. De facto, as últimas composições que corriji mostram que todos os alunos (exceto N!) tentam escrever, e todos sabemos bem como os alunos normalmente detestam a expressão escrita.”

(Reflexão Individual, RI – PI18)

Pode, pois, assumir-se que as transformações que se operam nos professores repercutem-se nos alunos, sejam elas ao nível psicológico seja ao nível do desempenho. Quanto mais elevada for a motivação para a inovação e a mudança, maior será a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Estas constatações estão em consonância com a perspetiva defendida por Zeichner (1993), segundo o qual se o professor se dá conta de que não está sendo entendido, cumpre-lhe investigar porquê e proceder às mudanças necessárias, pois o aluno não vai mudar, é fruto de seu tempo, tem suas características e necessidades, competindo ao professor responsabilizar-se sobre o seu próprio desenvolvimento profissional. Nesta perspetiva, os professores envolvidos na investigação das suas próprias práticas parecem adotar modelos de ensino mais centrados nos alunos, partindo do pressuposto de que é importante ouvir, observar e procurar entender os alunos.

Outro aspeto relevante neste estudo é a ideia de que a relação entre aluno e professor deve caracterizar-se pela dimensão de entreajuda e de estímulo à autonomia, usando como plataforma a confiança e o respeito, em consonância com as ideias defendidas por Borralho e Oliveira (2010):

- ✓ A procura do *feedback* dos alunos levou a uma maior aproximação entre alunos e professores, melhorando, portanto, a relação pedagógica.
- ✓ Os alunos demonstraram um pouco mais de motivação para as aulas, com a diversidade de materiais e estratégias utilizados pelos professores e com o facto de terem sentido que o professor se preocupava com as suas opiniões e dificuldades.
- ✓ O reconhecimento explícito, por parte dos alunos, da dedicação dos professores, fez renascer nestes, algum do ânimo e esperança, tornando-se evidente que é possível resolver os problemas emergentes no contexto da sala de aulas.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Em conclusão, este estudo confirma que um processo de supervisão pedagógica interpares contribui para a transformação pessoal e profissional dos professores envolvidos.

O fator Mudança foi central neste estudo, tanto ao nível dos objetivos de investigação como ao nível dos objetivos pessoais e profissionais dos professores participantes e, seguindo a ideia defendida por Day (2001), esta Mudança pode ser considerada profunda e estratégica, pois:

- i) Não foi imposta – todo o projeto/estudo se encontra baseado na conjugação do desejo de mudança por parte de PI e PP e não de uma imposição administrativa ou institucional da escola onde lecionam.
- ii) Sendo interiorizada não será certamente *cosmética* – o diálogo sistemático entre PI e PP, refletindo e debatendo sobre a sua ação e as suas perceções, constituiu um instrumento estratégico que se tornou habitual e acabou por entrar nas rotinas de ambos.
- iii) Envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e perceções – o que pode ser constatado através da leitura das reflexões escritas individualmente, dos Registos Colaborativos de Aulas Observadas e da participação dos alunos no estudo.

De forma sintética, pode afirmar-se que este estudo ajudou os professores participantes a tornarem-se mais ativos e inovadores para lidar com situações difíceis que surgem durante as aulas, mais seguros e reflexivos, mais confiantes quanto às suas capacidades de ensinar e, conseqüentemente, com motivação e entusiasmo acrescidos em relação ao ensino.

No que diz respeito à primeira das questões iniciais, o estudo permitiu concluir que o processo de supervisão pedagógica interpares contribui para reformular a abordagem

metodológica e estratégica no processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aulas.

Recorrendo à auto e à hétero reflexão, nomeadamente quando associada à observação de aulas e ao diálogo reflexivo entre colegas e com os seus alunos, o professor investigador recolhe um conjunto de dados que permitem aferir a forma como a sua prática vai ao encontro, ou se afasta, das necessidades de aprendizagem dos seus alunos. De facto, o recurso a dados recolhidos através de fontes diversas – o próprio investigador, o seu colega e os seus alunos – permite uma perspetiva objetiva e científica, que pode confirmar perceções mas que, quase sempre, conduz à ideia de que “as coisas não são exatamente como se pensava”.

Esta perspetiva reflexiva sobre a prática, baseada na observação da prática, no diálogo entre colegas e no diálogo com os alunos, abre caminhos a novas formas de agir, a novas estratégias que valorizam grandemente o processo de ensino-aprendizagem – não apenas ao nível da abordagem dos conteúdos, mas também e, sobretudo, ao nível da planificação e seleção de atividades. De facto, este estudo contribuiu para valorizar a interatividade e a autonomia: conhecendo melhor os objetivos de aprendizagem e os processos de operacionalização, os alunos gerem com mais segurança a sua própria aprendizagem e manifestam uma crescente autonomia em relação ao professor, que se torna verdadeiramente “facilitador” e não apenas mero “transmissor” de conhecimento.

Foram, pois, identificados indícios de mudança nos professores envolvidos neste processo de supervisão pedagógica interpares ao nível das suas práticas de ensino, ao nível das práticas reflexivas e ao nível das perceções. Foram também identificados indícios de transformação nos professores, ao nível da comunicação pedagógica, ao nível afetivo-relacional e ao nível da preparação de aulas.

No que diz respeito à segunda questão inicial deste estudo, pode concluir-se com clareza que o processo de supervisão pedagógica interpares despoleta transformações ao nível do desempenho profissional e pessoal dos professores envolvidos, verificando-se que a prática profissional dos professores é potenciada através de ciclos de observação colaborativa de aulas, durante os quais se observam mutuamente em ação e refletem sobre a mesma, antes, durante e depois da observação. Por outro lado, a investigação-

ação, associada ao processo de supervisão pedagógica interpares, intensifica a prática reflexiva e contribui para uma prática de ensino mais informada, mais sistemática e mais rigorosa.

Os julgamentos sobre a prática, resultantes da reflexão colaborativa entre professores envolvidos num processo de supervisão pedagógica interpares, contribuem para compreender melhor o que se passa na sala de aulas e para produzir mudanças na metodologia, avaliação e instrução. Estas mudanças acarretam consequências ao nível da motivação dos próprios professores, que se manifestam mais descontraídos e criativos. Desta forma, o processo de supervisão pedagógica interpares manifesta-se uma estratégia eficaz no combate às práticas rotineiras e à baixa autoestima dos professores, na medida em que incentiva os professores a testarem novas ideias e formas de agir, no sentido da mudança e da inovação.

No que diz respeito à terceira das questões iniciais, este estudo leva-nos a concluir que os alunos conseguem elaborar um quadro global do desempenho do professor, estruturado sobre um conjunto de conhecimentos e de valores, identificando as transformações que vão ocorrendo ao longo do processo de supervisão pedagógica interpares.

Deste modo, a participação dos alunos num processo de supervisão pedagógica interpares com recurso à investigação-ação é importante, na medida em que permite a recolha de dados relativos às opiniões e percepções daqueles a quem se destina o processo de ensino e a posterior triangulação com os dados resultantes da observação mútua de aulas e da reflexão colaborativa. Para além disso, a reflexão colaborativa entre o professor e os seus alunos acarreta vantagens acrescidas para o processo reflexivo associado ao processo de supervisão pedagógica interpares, na medida em que permite conhecer o impacto das decisões no processo de ensino e identificar os interesses e as necessidades no processo de aprendizagem. A reflexão colaborativa entre o professor e os seus alunos traz também vantagens ao nível da melhoria do ambiente de aprendizagem, na medida em que aproxima os alunos do professor, contribuindo para um melhor conhecimento mútuo e das opções tomadas ao nível do processo de ensino.

No que diz respeito à quarta e última questão inicial, este estudo permitiu verificar que ocorrem transformações nos alunos, em consequência da participação dos seus professores num processo de supervisão pedagógica interpares, as quais se refletem no ambiente global de aprendizagem e potenciam a melhoria dos resultados de aprendizagem.

De facto, a participação num processo de supervisão pedagógica interpares com recurso à investigação-ação desencadeia um conjunto de transformações nos professores envolvidos, desde logo conduzindo a uma maior atenção em relação às questões da comunicação pedagógica e dos afetos no contexto de aprendizagem. Estas transformações nos professores são percecionadas pelos seus alunos, que as valorizam. Desta forma, os alunos com mais dificuldades de aprendizagem sentem-se mais integrados no processo e menos estigmatizados pelo insucesso; os bons alunos, por sua vez, sentem-se impelidos a compreender o insucesso dos seus colegas e procurar contribuir ativamente no processo de recuperação das suas aprendizagens.

Um dos aspetos mais evidentes neste estudo foi a identificação da mudança de perspetivas dos alunos com mais insucesso quanto ao seu professor: o diálogo e a interação frequentes contribuíram para mudar a perspetiva acerca do professor, que passou de uma perspetiva punitiva para uma perspetiva progressivamente integradora e motivadora. Em consequência, esta mudança despoletou igualmente mudança ao nível da perspetiva acerca da disciplina e da motivação para as aulas.

Reconhecendo as limitações próprias deste estudo, dado o seu carácter qualitativo e autocrítico, parece evidente que as principais implicações do mesmo se encontram ao nível do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores participantes. Tal era, desde logo, o ponto de partida do mesmo, na medida em se pretendia trazer implicações da formação académica associada ao curso de supervisão pedagógica para a prática profissional do professor investigador e, por influência, para a sua colega. De facto, o *design* da investigação-ação e o papel participante do investigador condicionam este estudo como iminentemente virado para a introspeção com resultados dificilmente extrapoláveis.

Por outro lado, tratando-se de um estudo desenvolvido durante um semestre, acarreta também limitações que têm a ver com o número de participantes – tanto de professores como de alunos/turmas envolvidos – e com o processo de recolha de dados. De facto, o recurso a apenas seis ciclos de observação de aulas, em que três se destinavam à observação das aulas do professor investigador e outros três destinados à observação das aulas da professora participante constituem um campo de ação limitado. Assim, um estudo deste tipo, alargado à participação de mais professores e mais alunos/turmas, seria um contributo que permitiria a comparação de dados recolhidos em contextos mais diversos e amplos, ou na aceção de Denzin (1970), o estudo do fenómeno em tempos, espaços e com indivíduos diferentes, o que acarretaria, certamente, resultados cientificamente mais profundos e extrapoláveis.

No entanto, e não pondo de parte a possibilidade de futuramente participar no desenvolvimento de um estudo deste tipo mais alargado, impõe-se reconhecer que este pode ser um contributo para a comunidade docente, na medida em que, se as transformações operadas ao nível pessoal e profissional dos participantes são altamente positivas para o seu desempenho, também o serão para o desempenho de outros professores.

Além disso, os resultados confirmam a ideia desenvolvida por vários autores, identificados ao longo desta dissertação, de que este pode ser um modelo adequado a aplicar ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, desde que associado a uma formação teórico-académica adequada, preferencialmente ministrada por uma instituição de ensino superior. Na verdade, este é um modelo formativo, flexível, desburocratizado, colaborativo (mais virado para o relacionamento interpares do que para o relacionamento hierárquico) e que, associado à investigação-ação, se reveste de um carácter científico passível de ser utilizado como um recurso mais vasto no contexto da Escola como um todo enquanto Comunidade de Aprendizagem: para efeitos de avaliação interna e para efeitos de planificação e desenvolvimento estratégico.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHESON, K. & GALL, M. D. (2011 - 6th edition). *Clinical Supervision and Teacher Development - Preservice and Inservice Applications*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- AIRES, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ALARCÃO, I. (2010a). A Relevância do Feedback no Processo Supervisivo. In R. BIZARRO, & M. A. MOREIRA, *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I. (2010b). Prefácio. In A. I. ANDRADE, & A. S. PINHO, *Línguas e Educação: Práticas e Percursos de Trabalho Colaborativo - Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 7-10). Universidade de Aveiro: Projecto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação.
- ALARCÃO, I., LEITÃO, A. & ROLDÃO, M. I. (2009). Prática Pedagógica Supervisionada e Feedback Formativo Co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP)*, ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 3, dezembro, 02-29.
- ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. C. (2010 - 2ª edição). *Supervisão - Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2007 - 2ª edição). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALONSO, M. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola - Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutivista Sobre a Prática da Inovação/Formação*. Universidade do Minho - Braga. Recuperado em 2012, fevereiro 13, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10840>: Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, na Área de Conhecimento de Currículo e Metodologia.
- ALTET, M. (2008). As Competências do Professor Profissional: Entre Conhecimentos, Esquemas de Ação e Adaptação, Saber Analisar. In L. PAQUAY (org.), *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?* (pp.23-35). São Paulo: Artmed.
- AMADO, J., FREIRE, I., CARVALHO, E. & ANDRÉ, M. (2009). O lugar da Afectividade na Relação Pedagógica - Contributos Para a Formação de Professores. *Sísifo/Revista de ciências da educação · n.º 8 · jan/abr*, 75-86. Recuperado em 2012, janeiro 17 de [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Amadoetal\(6\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Amadoetal(6).pdf).
- ANDRADE, A. (2010). Para Uma Educação Plurilingue: Que Possibilidades Supervisivas no Quadro da Formação Contínua de Professores? In R. BIZARRO, M. A. MOREIRA, *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 73-90). Mangualde: Edições Pedagogo.

- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BERTRAND, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos/Instituto Piaget.
- BINDÉ, J. & al (2007). *Rumo às Sociedades do Conhecimento - Relatório Mundial da UNESCO (2005)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BIZARRO, R. & MOREIRA, M. A. (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORRALHO, S. & OLIVEIRA, A. (2010). Sentimentos das Crianças Face aos Professores. *Revista da Educação, Vol. XVII, nº 2*, 119 - 143.
- BREEN, M. P. (2003). The Social Context For Language Learning: A Neglected Situation? In C. N. CANDLIN & N. MERCER, *English Language Teaching In Its Social Context* (pp. 122-144). New York: Routledge.
- BROFENBRENNER, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd Ed. Oxford, Elsevier*, 37-43. Recuperado em 2012, junho 16 de <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfenbrenner94.pdf>.
- BROWN, B. L. (5 de Abril de 2002). Improving Teaching Practices Through Action Research. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia, Recuperado em 2012, março 13, de <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04152002-182022/unrestricted/BethBrownDissertation.pdf>.
- BURKE, P. & KREY, R. (2005). *Supervision: A Guide to Instructional Leadership*. Springfield: Thomas Books.
- CAETANO, A. (2008). *Avaliação de Desempenho - O Essencial que Avaliadores e Avaliados Precisam de Saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CANÁRIO, R. (2005). *O Que É A Escola? Um "Olhar" Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, E. (2007). *Aprendizagem e Satisfação — Perspectivas de Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Mestrado*. Obtido em 14 de 07 de 2012, de Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/818>
- CASTRO-ALMEIDA, C., Le BOTERF, G. & NÓVOA, A. (1993). A Avaliação Participativa No Decurso Dos Projectos: Reflexões A Partir De Uma Experiência De Terreno (Programa Jade). In A. ESTRELA & A. NÓVOA, *Avaliações Em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 115-137). Porto: Porto Editora.

- CIFALI, M. (2008, 2ª edição revista). Conduta Clínica, Formação e Escrita. In L. PAQUAY (org.), *Formando Professores Profissionais - Quais Estratégias? Quais Competências?* (pp.103-118). São Paulo: Artmed.
- CLARKE, P. (2007, Fall). Reflective Teaching Model: A Tool for Motivation, Collaboration, Self-reflection, and Innovation in Learning. *Georgia Educational Researcher, Online Edition, vol. 5*, pp. Recuperado em 2012, abril18, de http://coefaculty.valdosta.edu/lshmert/gera/vol5_no_1.htm.
- COSTA, M. (2005). Percursos de Cientificidade em Educação: Uma Abordagem aos Textos Normativos. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Obtido em 18 de fevereiro de 2012, de <http://repositorio.utad.pt>: <http://repositorio.utad.pt/handle/10348/23>
- COUTINHO, C. (2008). Obtido em 18 de fevereiro de 2013, de METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado em Rtecnologia Educativa: <http://faadsaze.com.sapo.pt/indice.htm>
- COUTINHO, C. (2006). Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000). *COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN EDUCATION*, 14. Lisboa: Recuperado em 2012, junho 7, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6497>.
- COUTINHO, C. & al (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, nº 2*, pp. 455-479. Colégio Internato dos Carvalhos. Recuperado em 2011, fevereiro 01, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3a7%c3%a3o_Ac%3a7%c3%a3o_Metodologias.PDF.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives, vol.8, n.1*, pp. Recuperado em 2012, maio 21, de epaa.asu.edu/ojs/article/download/392/515.
- DAY, C. (2004). *A Passion For Teaching*. London: Routledge Falmer. Recuperado parcialmente em 2011, julho 7, http://books.google.pt/books?id=0s8WFwX-hC4C&printsec=frontcover&dq=DAY,+Christopher&hl=pt-pt&ei=4sM6TdOtMcKt8QPOwb3UCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CDgQ6AEwBA#v=onepage&q&f=false.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. New York: Routledge Falmer. Recuperado parcialmente em 2011, 7 julho de http://books.google.pt/books?id=BWlpePusfD8C&printsec=frontcover&dq=DAY,+Christopher&hl=pt-PT&ei=IXgdTpDgK8aWhQftuezJBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC4Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false.

- DAY, C. (1993). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. ESTRELA, & A. NÓVOA, *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- DAY, C. & al (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Berkshire, England: Open University Press. Berkshire, England. Recuperado em 2011, jan 22, de http://books.google.pt/books?id=Juyp8W3MDbkC&printsec=frontcover&dq=DAY,+Christopher&hl=pt-pt&ei=4sM6TdOtMcKt8QPOwb3UCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDEQ6AEwAw#v=one.
- DENZIN, N. K. (1970). *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. London: Butterworths.
- DUARTE, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-WORKING PAPER N.º 60, ISCTE*, pp. Recuperado em 2012, junho 11, de http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf.
- EDGE, J. (2011). *The Reflexive Teacher Educator in TESOL: Roots and Wings*. New York: Routledge.
- EDGE, J. (Janeiro de 1992). Co-operative Development. *ELT Journal Volume 46* 11 January 1992. Oxford University Press, 62-70. Recuperado em 2011, janeiro 23, de <http://eltj.oxfordjournals.org/content/46/1/62.full.pdf>.
- ERIKSON, F. (1985). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. East Lansing, Michigan: The Institute for Research on Teaching.
- ESTRELA, A. (1994, 4ª edição). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- FARRELL, S. (October de 2008). *Reflective Practice in the Professional development of Teachers of Adult English Language Learners*. Obtido em 01 de fevereiro de 2012, de CAELA NETWORK: <http://www.cal.org/adultesl/pdfs/reflective-practice.pdf>
- FERNANDES, D. (1991). Notas Sobre Os Paradigmas Da Investigação Em Educação. *Noesis*, 18, 64-66. Recuperado em 2012, 15 janeiro em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>.
- FERRIER-KERR, J. (2003). Working Together: Collaborative Strategies for Developing Effective Professional Relationships in the Practicum. *Education Annual Conference - New Zealand Association for Research*. Christchurch, Dec 7-9: Recuperado em 2012, junho 16, de <http://130.203.133.150/showciting.jsessionid=DF7582F5041EF6E679C44128FE57F051?cid=13482502>.
- FISCHER, G. (2000). *Lifelong Learning - More Than Training*. Obtido em 04 de fevereiro de 2012, de Gerhard Fischer's Publications: <http://l3d.cs.colorado.edu/~gerhard/papers.html>
- FRASER, B. & WALBERG, H. (2005). Research on Teacher–Student Relationships and Learning Environments: Context, Retrospect and Prospect. *International Journal of Educational Research* 43, 103-109.

- FREIRE, I., LUCIANO, A. & PRATA, C. (2009). Relações Entre Professores em Escolas do Primeiro Ciclo e Mudança. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1811-1828). Braga: Universidade do Minho. Recuperado em 2012, julho 12 de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t5/t5c129.pdf>.
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FRIEDEL, J., MARACHI, R. & MIDGLEY, C. (2002). Stop Embarassing Me! *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans: Recuperado em 2012, abril 04, de <http://www.umich.edu/~pals/AERA2002%20handout.pdf>.
- FULLAN, M. (2001 - 3rd edition). *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: Routledge Falmer.
- GAIRÍN, J. (2000). Cambio de Cultura Y Organizaciones Que Aprenden. *Educación* 27, 31-85.
- GARMAN, N. (Spring 1990). Theories Embedded in the Events of Clinical Supervision: A Hermeneutic Approach. *Journal of Curriculum and Supervision*, vol.5, N.3, 201-213. Recuperado de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1990spring_garman.pdf em 10/02/2012
- GLICKMAN, C. (1991). Pretending Not To Know What We Know. *Educational Leadership*, 4-10. Recuperado em 2012, junho 16, de http://12.4.125.3/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199105_glickman.pdf.
- GLICKMAN, C. (1980). The Developmental Approach To Supervision: Supervisors Should Recognize Stages of Professional Development and Treat Teachers as individuals. *Educational leadership*, 178-180. Recuperado em 2012, junho 16, de http://www.ascd.org/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198011_glickman.pdf.
- GLICKMAN, C., GORDON, S. & ROSS-GORDON, J. (2010 (8th Edition)). *SuperVision and Instructional Leadership*. Boston: Pearson.
- GODDARD, Y. & GODDARD, R. (abril de 2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in public Elementary Schools. *Teachers College Record*, vol 109, n.4, pp. 877-896.
- GONÇALVES, J. A. (jan.-abr. de 2009). Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente — Fases da Carreira, Currículo e Supervisão. *sísifo / revista de ciências da educação*, n.º 8, pp. 23-36. Recuperado em 2012, março 13, de [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gon%C3%A7alves\(2\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gon%C3%A7alves(2).pdf).
- HABERMAS, J. (1973). *Theory and Practice*. Boston: Beacon Press.

- HARGREAVES, A. (March 10-14 de March de 2001). The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues. *Paper presented at the Spencer Foundation Funded Invitational Conference on Social Geographies of Educational Change: Context, Networks and Generalizability*. Barcelona: Recuperado em 2012, abril 19, de http://fint.doe.d5.ub.es/social/html/angles/working_area/ponencies/Hargreaves.pdf.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times - Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Continuum. Recuperado em 2011, julho 12, de http://books.google.pt/books?id=bGhIITfdj5AC&printsec=frontcover&dq=hargreaves&hl=ptPT&ei=_kQcTrL1EIK5hAfb54HnBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CD4Q6AEwBA#v=onepage&q&f=false.
- HIJZEN, D., BOEKAERTS, M. & VEDDER, P. (2006). The Relationship Between the Quality of Cooperative Learning, Students' Goal Preferences, and Perceptions of Contextual Factors in the Classroom. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 9–21. Recuperado em 2012, junho 23, de <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/16655>.
- KEMMIS, S. (19 de Janeiro de 1993). *Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research*. Obtido em 05 de Fevereiro de 2012, de AAPE -Arquivos Analíticos de Políticas Educativas: <http://epaa.asu.edu/ojs/issue/view/1>
- KUBITSKEY, B., FISHMAN, B. & MARX, R. (2003). The Relationship Between Professional Development and Student Learning: Exploring the Link Through Design Research. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago: Recuperado em 2012, maio 13, de http://www-personal.umich.edu/~fishman/downloads/kubitskey_b_fishman_b_marx__2.pdf.
- KUHN, T. (1970). The Structure of Scientific Revolutions (2nd edition). *International Encyclopedia of Unified Science - Vol.II, n.2*, pp. Recuperado em 2012, junho 03, de <http://insitu.Iri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Kuhn-SSR-2ndEd.pdf>.
- LANSLEY, C. (January 1994). Collaborative Development': an alternative to phatic discourse and the art of Co-operative Development. *ELT Journal Volume 48/1*, 50-56, Oxford University Press. Obtido em 13/07/2011 de <http://eltj.oxfordjournals.org/content/48/1/50.full.pdf>.
- LEITE, C. (2002). A Figura do "Amigo Crítico" no Assessoramento/Desenvolvimento de Escolas Curricularmente Inteligentes. *O Particular e o Global no Virar do Milénio - Cruzar Saberes em Educação. Atas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 95-100). Faro, 2000: Edições Colibri. Recuperado em 2012, março 19, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15452/2/22884.pdf>.
- LEITE, S. & TAGLIAFERRO, A. (2005). A Afetividade na Sala de Aula: Um Professor Inesquecível - Afetividade na Sala de Aula. *Psicologia Escolar e Educacional - Vol. 9, Nº2*, 247-260. Recuperado em 2012, julho 23, de <http://www.abrapee.psc.br/9-2.pdf>.

- LESSARD-HÉRBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2008, 3ª edição). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOPES, M. (2011). O Contributo do Trabalho Colaborativo para o Desenvolvimento Profissional dos Professores e a Melhoria das Aprendizagens. *Dissertação de Mestrado - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*. Recuperado em 2012, julho 07, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6151/1/ulfpie039977_tm.pdf.
- MEDEIROS, M. (2002). A Investigação-Ação-Colaborativa Como Estratégia de Formação Inicial de Professores na Promoção do Ensino da Escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.15, n.001, pp. 169-192. Recuperado em 2012, fevereiro 13, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415109.pdf>.
- MEDEIROS, M. (jan/jun de 1994). Eixos Emergentes na Proposta Habermasiana e a Possibilidade da Ação Pedagógica Crítica e Reflexiva. *Educação e Filosofia, Uberlândia*, 8 (15), pp. 49-65. Recuperado em 2012, julho 05, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1052>.
- MEIRINHOS, M. (2011). O Advento da Escola como Organização que Aprende: A Relevância das TIC. *Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp. 39-54). Instituto Politécnico de Bragança: Recuperado em 2012, março 21, de <https://comunidade.esse.ipb.pt/ieTIC>.
- MEISTER, D. (July 2010). Experienced Secondary Teachers' Perceptions of Engagement and Effectiveness: A Guide for Professional Development. *The Qualitative Report, Volume 15, Number 4*, 880-898. Recuperado em 2012, janeiro 21, de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-4/meister.pdf>.
- MILES, S. & AINSCOW, M. (2011). *Responding to Diversity in Schools: Na Inquiry-Based Approach*. New York: Routledge.
- MOREIRA, M. A. (2010). A Supervisão Pedagógica Como Espaço de Transformação Pessoal e Profissional na Educação em Línguas Estrangeiras. In R. M. BIZARRO, *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 91-110). Mangualde: Edições Pedagogo.
- MOREIRA, M. A. (jan-jun de 2005). Na Sombra das Maiorias Silenciosas: Por uma Educação Autêntica e Transformadora. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.1, pp. 70-95. Recuperado em 2012, março 03, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia2.pdf>.
- MOREIRA, M. A. (2004). Formar Formadores pela Investigação-Ação : Potencialidades e Constrangimentos de um Programa de Formação. *Cied - Volume de Atas*, pp. 663-674. Recuperado em 2012, março 30, de <http://hdl.handle.net/1822/571>.
- MOREIRA, M. A. (2001). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.

- MOREIRA, M. A, DURÃES, A. & SILVA, E. (2010, 2ª edição). Escrita e Supervisão: O Diário Colaborativo Como Discurso e Prática de Emancipação. In F. e. VIEIRA, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 137-158). Mangualde: Edições Pedagogo.
- MORGAN, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, Vol. 22 , pp. 129-152. Recuperado em 2012, julho 14, de <http://www.jstor.org/stable/2083427>.
- MORIN, E. & al (2004). *Educar Para a Era Planetária*. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos.
- NÓVOA, A. (2009). Para uma Formação de Professores Construída Dentro da Profissão. *Revista de Educación*, nº 350 , Recuperado em 2012, janeiro 21, de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350.htm>.
- NÓVOA, A. (2007). Percursos Profissionais e Aprendizagem ao Longo da Vida. *Unidos Aprendemos: Reforçar a Cooperação para a Equidade e para a Qualidade da Aprendizagem ao Longo da Vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação - DGRHE.
- OLIVEIRA, L., MELO, M. & MOREIRA, M. (2005). Observação Interpares: Análise de uma Prática Colaborativa. *Actas VIII Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 2885-2900). Recuperado em 2011, novembro 17, de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/index.php?accion=VIIIcongreso>.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto : Porto Editora.
- PAIVA, M. (Braga. 2005). A Observação Colaborativa na Formação Reflexiva de Professores Estagiários de Inglês : Um Estudo de Caso. *Dissertação de mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês - Universidade do Minho* , Recuperado em 2012, abril 18, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3258>.
- PAIVA, M., BARBOSA, I. & FERNANDES, I. (2010, 2ª edição). Observação Colaborativa, Discurso Supervisivo e Reflexão Escrita: Três Estudos de Um Caso de Supervisão em Estágio. In F. VIEIRA et al, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 81-113). Mangualde: Edições Pedagogo.
- PERRENOUD, P. (1993). Não Mexam na Minha Avaliação! Para Uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In A. ESTRELA, & A. NÓVOA, *Avaliações Em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 171-191). Porto: Porto Editora.
- POSTIC, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- QUEIRÓS, J. (2006). (Auto)supervisão: Um Meio de Desenvolvimento Profissional Contínuo? Começar por Onde? Quando? Como? Com Quem? E Para Quê? In F. (. VIEIRA, *Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, Cadernos 4* (pp. 9-14). Braga: Universidade do Minho. Recuperado em 2011, setembro 19, de <http://www.euro-pal.net/GetResource?id=132>.

- REARICK, M. & FELDMAN, A. F. (1999). Orientations, Purposes and Reflection: a Framework for Understanding Action Research. *Teaching and Teacher Education* 15 , 333-349. Recuperado em 2011, dezembro 07, de <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/15/4>.
- REIS, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. In *Cadernos do CCAP-2*. Lisboa: Ministério da Educação.
- RIBEIRO, D. & MOREIRA, M. A. (2007). Onde Acaba o Eu e o Outro e Começamos Nós... Diários Colaborativos de Supervisão e Construção da Identidade Profissional. In R. BIZARRO, *Eu e o Outro* (pp. 43-57). Lisboa: Areal Editores.
- RICHARDS, J. C. (15 de Setembro de 1997). *The Language Teacher: Three Approaches To Observation*. Obtido em 07 de Janeiro de 2012, de JALT Publications, The Language Teacher Online: http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/sep/richards.html
- RICHARDS, J. & FARRELL, T. (2005). Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. *Cambridge Language Education* , Recuperado em 2012, fevereiro 04, de <http://assets.cambridge.org/97805218/49111/sample/9780521849111ws.pdf> .
- ROCHA, L. (2011). *Os Processos Supervisivos nas Estruturas de Gestão Intermédia: Possibilidades e Limites - Um Estudo de Caso numa Escola Secundária*. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo: Tese de Mestrado em Educação / Especialidade em Supervisão Pedagógica.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e Outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (1989). *Professores, Eixos de Mudança: O Pensamento Pedagógico na Post-Modernidade*. Aveiro: Ed. Estante.
- SCHAFFER, D. (July 2004). Pedagogical Praxis: The Professions as Models for Postindustrial Education. *Teachers College Record Volume 106, Number 7* , 1401–1421. Recuperado em 2012, fevereiro 04, de <http://coweb.wcer.wisc.edu/cv/papers/TCRpedprax.pdf>.
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo - Um Novo Design Para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art And Practice Of The Learning Organization*. New York: Doubleday.
- SHAPIRO, D. (1985). Clinical Supervision: A Process in Progress. *NSSLHA Journal* , 89-108. Recuperado em 2012, fevereiro 10, de <http://www.nsslha.org/uploadedFiles/NSSLHA/publications/cicsd/1985ClinicalSupervision.pdf> .
- SHULMAN, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2 , 4-14. Recuperado em 2012, junho 23, de http://coe.utep.edu/ted/images/academic_programs/graduate/pdfs/matharticles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf.

- STAKE, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SULLIVAN, S. & GLANZ, J. (2009, 3rd Edition). *Supervision That Improves Teaching and Learning - Strategies and Techniques*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Van MANEN, M. (2008). Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action. *Peking University Education Review*, Recuperado em 2012, junho 16, de <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2008-Pedagogical-Sensitivity-Teachers-Practical-Knowing-in-Action.pdf>.
- VEIGA-SIMÃO, A. & al (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos - Um Projecto de Investigação em Curso. *Sísifo / revista de ciências da educação* · n.º 8 · jan/abr 09 issn 1646-4990, pp. 61-74. Recuperado em 2011, janeiro 21, de [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_VeigaSim%C3%A3oetal\(5\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_VeigaSim%C3%A3oetal(5).pdf).
- VIEIRA, F. (2010). Olhares sobre o projecto “Línguas e Educação: construir e partilhara formação” – a paixão na linguagem e a condição da diversidade. In A. I. ANDRADE, & A. S. PINHO, *Línguas e Educação: Práticas e Percursos de Trabalho Colaborativo - Perspectivas a partir de um projecto*. Universidade de Aveiro: Projecto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação.
- VIEIRA, F. (jan./abr. 2009). Para Uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação & Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105*, p. 197-217. Recuperado em 2011, setembro 17, de <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- VIEIRA, F. (2000). *The Role of Instructional Supervision in the Development of Language Pedagogy*. Obtido em 07 de Janeiro de 2012, de Mélanges CRAPEL, nº 25: http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=46
- VIEIRA, F. & al (2010, 2ª edição). No Caleidescópio da Supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, & e. al, *No Caleidescópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 7-14). Mangualde: Edições Pedagogo.
- VIEIRA, F. & MOREIRA, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para Uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Cadernos do CCAP-1. Ministério da Educação.
- VIEIRA, H. (2005). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- WAITE, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision - Notes on Its Language and Culture*. Bristol: The Falmer Press.
- YOON, K. & al (October de 2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. *Issues & Answers, n.33*, pp. Recuperado em 2012, março 11, de http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf

- ZEICHNER, K. (2003). Teacher Research as Professional Development for P-12 Educators in the USA. *Educational Action Research*, v.11, n.2 , pp. 301-325. Recuperado em 2011, dezembro 19, de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09650790300200211>.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, K. & GORE, J. (1990). Teacher Socialization. In W. (. HOUSTON, *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. Recuperado em 2011, dezembro 27, de <http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/IssuePapers/ip897.pdf>). N. York: Macmillan.
- ZEPEDA, S. J. (2008). *Professional Development: What Works*. New York: Eye On Education.
- ZEPEDA, S. J. (2007, 2nd edition). *Instructional Supervision - Applying Tools and Concepts*. N. York: Eye On Education.

ANEXOS

ANEXO 1 – Pedido de autorização dos pais/encarregados de educação

ANEXO 2 – Grelha de observação de aula

ANEXO 3 – Modelo de registo colaborativo de aula observada

ANEXO 4 – Plano de aula observada nº1 / PI observado

ANEXO 5 – Plano de aula observada nº2 / PI observado

ANEXO 6 – Plano de aula observada nº3 / PI observado

ANEXO 7 – Registo colaborativo de aula observada nº1 / PI observado

ANEXO 8 – Registo colaborativo de aula observada nº2 / PI observado

ANEXO 9 – Registo colaborativo de aula observada nº3 / PI observado

ANEXO 10 – Plano de aula observada nº 1 / PP observado

ANEXO 11 – Plano de aula observada nº 2 / PP observado

ANEXO 12 – Plano de aula observada nº3 / PP observado

ANEXO 13 – Registo colaborativo de aula observada nº1 / PP observado

ANEXO 14 – Registo colaborativo de aula observada nº2 / PP observado

ANEXO 15 – Registo colaborativo de aula observada nº3 / PP observado

ANEXO 16 – Guião para as sessões com os grupos focalizados de alunos

ANEXO 17 – Transcrição da sessão 1 (Grupo focal 9ªA) – 20 janeiro 2012

ANEXO 18 – Transcrição da sessão 2 (Grupo focal 9ªA) – 08 fevereiro 2012

ANEXO 19 – Transcrição da sessão 3 (Grupo focal 9ªA) – 14 março 2012

ANEXO 20 – Transcrição da sessão 1 (Grupo focal 8ªA) – 01 fevereiro 2012

ANEXO 21 – Transcrição da sessão 2 (Grupo focal 8ªA) – 23 março 2012

ANEXO 22 – Reflexões individuais de PI

ANEXO 23 – Reflexão inicial da professora participante (RI/PP 1)

ANEXO 24 – Reflexão individual final da professora participante (RI/PP 2)

ANEXO 25 – Reflexões individuais dos alunos do 9ºA

ANEXO 1

Pedido de autorização dos pais/encarregados de educação dos alunos dos grupos focais

30 de Novembro de 2011

Caros pais/encarregados de educação,

O meu nome é José Manuel Ribeiro Castilho e sou professor de Inglês do vosso filho(a).

Estou, no presente ano letivo, a desenvolver um projeto de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. O tema do projeto é “Supervisão Interpares e Desenvolvimento Profissional de Professores” e tem como objetivo nuclear melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos na disciplina de Inglês. Para o atingir, é estratégico que eu, **na dupla qualidade de professor e investigador**, ouça os alunos e reflecta com eles para:

- identificar quais os problemas que contribuem para que os alunos não tenham o sucesso esperado na disciplina de Inglês e encontrar soluções para os mesmos;
- identificar a visão dos alunos sobre o papel do professor de Inglês e sobre as suas opções no processo de ensino-aprendizagem (planificação, desenvolvimento curricular e avaliação);
- mudar qualitativamente a minha acção enquanto professor de Inglês.

Para o efeito, **proponho e peço a vossa autorização** para criar dois grupos focais (grupos focados na reflexão sobre assuntos previamente estabelecidos) que se encontrarão comigo e transmitirão as suas opiniões/visões. Estes encontros ocorrerão **nas instalações do (N. Escola)**, em horário não letivo.

Garanto que a participação é **de carácter voluntário** e é **apenas matéria de investigação** – isto é:

1. a participação/não participação dos alunos nesta investigação **não terá quaisquer consequências na avaliação** das aprendizagens das aulas de Inglês;
2. os encontros **serão gravados por mim e posteriormente passados a texto escrito**, constituindo parte da tese de mestrado que apresentarei na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Garanto um comportamento ético irrepreensível da minha parte no que respeita a manter o **anonimato dos alunos** e, quando proceder à transcrição para texto escrito, a **eliminar todos os comentários ou declarações dos alunos que não tenham nada a ver com os assuntos previamente estabelecidos**.

Acredito que V. Ex^a tem razões para confiar na minha palavra, tendo em conta a minha experiência e ética profissional e tendo em conta a instituição para a qual desenvolverei a investigação – ESE VIANA DO CASTELO – através do Doutor César Sá, a quem compete coordenar o projeto.

Estarei ao dispor de V. Ex^a para prestar mais esclarecimentos, seja no N. Escola de segunda a quinta-feira, seja através dos telemóveis (...) e (...).

Sem mais de momento,

José Manuel Ribeiro Castilho

Por favor, preencha e assine as autorizações em anexo.



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

(PAI/MÃE DO ALUNO/ALUNA PARTICIPANTE NOS GRUPOS FOCAIS)

Eu, _____ (nome do pai/mãe) autorizo o meu filho/filha _____ (nome do filho/filha) a participar na investigação que o professor José Manuel Ribeiro Castilho está a desenvolver para o seu curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Tomei conhecimento que a participação do meu filho/filha implica estar presente em três reuniões e escrever duas reflexões.

Ao autorizar que o meu filho/filha participe nas reuniões, aceito que seja feita a gravação das mesmas e posteriormente a sua transcrição para texto escrito para utilização exclusiva na tese de mestrado, sob garantia de anonimato e observância de todos os procedimentos éticos exigidos neste tipo de investigação.

Data: ____/____/2011

(assinatura)

ANEXO 2

Grelha de observação de aula

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE INGLÊS

DATA: ____/____/20__

OBSERVADOR: _____

INÍCIO: __:__ horas

OBSERVADO: _____

FINAL: __:__ horas

TEMPO**ENTRADA DO OBSERVADOR(A) – Descrever o mais pormenorizadamente possível todas as ocorrências**

--	--

ANEXO 3

Modelo de registro colaborativo de aula observada

REGISTO COLABORATIVO: AULA OBSERVADA ____

DATA DA ENTRADA: ____/____/20____

OBSERVADOR: _____

OBSERVADO: _____

TEMPO	ENTRADA DO OBSERVADOR(A)	Comentários / inferências do Observador(a)
FEEDBACK DO(A) OBSERVADO(A)		

ANEXO 4

Plano de aula observada nº1 / PI observado

PLANO DE AULA OBSERVADA Nº 1 / PI OBSERVADO

DATA: 30/11/2011	TURMA: 9ºA OBSERVADO: PI	HORA: 14.45/15:30 OBSERVADOR: PP
-------------------------	---	---

DURAÇÃO DA AULA: 45 MINUTOS

SUMÁRIO: Group work – answering a quiz “Be in shape”; Listening and completing the text “Healthy eating”; Vocabulary study (physical exercise and food); reading.

Tempo	Atividade	Descrição	Objetivos
14:45/ 14:55	<ul style="list-style-type: none"> • Writing the summary 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor escreve o sumário no quadro e os alunos copiam para o caderno. • Como se trata da primeira aula observada no âmbito do projeto de investigação, o professor apresenta a professora observadora e explica a forma como o processo de observação se desenrola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os objetivos da aula, • Explicar a finalidade da aula observada no contexto do projeto de investigação.
14:55 / 15:10	<ul style="list-style-type: none"> • Group work: answer a quiz. • Comparing answers / telling one's opinion. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responder ao questionário “Be In Shape” (manual página 38). • Trocar ideias e partilhar informações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar vocabulário relacionado com “exercício físico”. • Trocar ideias sobre os benefícios da prática de exercício físico.
15:10 / 15:15	<ul style="list-style-type: none"> • Listening / completing a text . 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir e completar o texto “Healthy Eating” (manual, página 40). • Partilhar as respostas / corrigir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a competência de compreensão da oralidade. • Relembrar vocabulário relacionado com “alimentação”.
15:15 / 15:30	<ul style="list-style-type: none"> • Reading the text. • Text analysis: Imperative. • Group work (vocabulary study). 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos lêem o texto em voz alta. • Os alunos devem identificar formas do Imperativo (afirmativo e negativo). • Cada grupo completa a tabela com vocabulário relacionado com “fruit”, “vegetables” e “cereals”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Testar a competência de leitura. • Identificar / relembrar a forma imperativa dos verbos (afirmativa e negativa). • Identificar / relembrar vocabulário relacionado com alimentação. • Trabalhar colaborativamente.

Problemas diagnosticados nas reuniões de antecipação:	Mudanças desejáveis:
<ul style="list-style-type: none"> • Durante o trabalho de grupo, alguns dos grupos não desenvolvem a ação colaborativamente, verificando-se alguma dispersão e o desinteresse por parte de alguns alunos; • Apenas o grupo das melhores alunas consegue executar todas as tarefas; • Na fase de partilha, verifica-se que a participação do grupo das melhores alunas predomina, impedindo a intervenção dos restantes grupos ou inibindo a participação dos alunos mais fracos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Que haja coesão interna no seio do grupo e seja desenvolvido o trabalho colaborativamente; • Que todos os alunos participem; • Que o professor se movimente, de forma a dar apoio e supervisionar a participação de todos; • Que o professor modere a participação dos alunos, reduzindo o tempo de intervenção das melhores alunas e incentivando a participação dos alunos mais fracos e dos alunos mais inseguros.

ANEXO 5

Plano de aula observada nº2 / PI observado

PLANO DE AULA OBSERVADA Nº 2 / PI OBSERVADO

DATA: 11/01/2012	TURMA: 9ºA OBSERVADO: PI	HORA: 14.45/15:30 OBSERVADOR: PP
-------------------------	---	---

DURAÇÃO DA AULA: 45 MINUTOS

SUMÁRIO: Reading / completing a text “motivating teens to be active” (page 44); vocabulary study (free time activities); Language study – Present Perfect Simple or Present Perfect Continuous? (exercises).

Tempo	Atividade	Descrição	Objetivos
14:45/ 14:55	<ul style="list-style-type: none"> • Writing the summary 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor escreve o sumário no quadro e os alunos copiam para o caderno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os objetivos da aula.
14:55 / 15:10	<ul style="list-style-type: none"> • Reading / completing the paragraph 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos da turma serão convidados a indicarem quais as palavras cujo significado foram procurar ao dicionário (tarefa de tpc). • Os alunos deverão completar o parágrafo, selecionando a palavra correta (<i>multiple choice</i>). • Um aluno da turma será chamado para ler em voz alta (teste de leitura) • Alguns alunos serão interrogados acerca das imagens (atividade 2) – deverão indicar quais as atividades de lazer aí representadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se os alunos prepararam o texto em casa. • Avaliar a competência de leitura. • Avaliar a competência de compreensão de texto. • Relembrar vocabulário relacionado com a ocupação de tempos livres. • Avaliar a expressão oral. • Aplicar vocabulário específico (atividades físicas) e o <i>present continuous tense</i>.
15:10 / 15:30	<ul style="list-style-type: none"> • Language study: Present Perfect Simple or Present Perfect Continuous (Progressive)? 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos serão convidados a identificar uma forma verbal (<i>present perfect simple</i>) presente no parágrafo. • Os alunos serão convidados a interpretar a ficha explicativa da página 45. • Porventura, haverá a necessidade de recordar a forma “Past Participle” e rever a lista de verbos irregulares. • Em pares, os alunos deverão fazer os exercícios da página 46. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferenças entre as duas formas verbais, quer ao nível da formação quer ao nível do significado. • Aplicar as formas verbais em contexto.

Foco da observação:

Problemas diagnosticados nas reuniões de antecipação:	Mudanças desejáveis:
<ul style="list-style-type: none">• Os alunos não desenvolvem trabalho individual / estudo, em casa;• O professor tem dificuldades em gerir a participação dos alunos – predominam as intervenções das melhores alunas; alguns alunos continuam muito inibidos;• Existem algumas situações que indiciam conflito entre alunos: as melhores alunas censuram a fraca intervenção dos restantes; alguns alunos começam a revoltar-se;• As intervenções do professor devem ser diminuídas, incentivando a participação dos alunos.	<ul style="list-style-type: none">• Que os alunos cumpram tarefas simples como tpc, que servirão de preparação para as atividades da aula;• Que o professor registre se o aluno fez ou não o tpc;• Que o professor incentive a participação de alunos médios e mais fracos, interpelando sobre assuntos/conteúdos que estes compreendam, de forma a recuperarem autoestima;• Que o professor discretamente limite a participação das melhores alunas;• Que o professor contribua para melhorar o ambiente, através de bom humor e colaboração entre alunos;• Desenvolver uma abordagem interativa na abordagem dos tempos verbais, incentivando a dedução e o recurso de conteúdos que já conhecem.

ANEXO 6

Plano de aula observada nº3 / PI observado

PLANO DE AULA OBSERVADA Nº 3 / PI OBSERVADO

DATA: 25/01/2012	TURMA: 9ªA OBSERVADO: PI	HORA: 14.45/15:30 OBSERVADOR: PP
------------------	-----------------------------	-------------------------------------

<p>DURAÇÃO DA AULA: 45 MINUTOS</p> <p>SUMÁRIO: Listening/comprehension “PE aims for active lives...”; Vocabulary study. Pair work: benefits of physical activity. Reading/comprehension “Exercise to keep Fit”. Pronouns.</p>

Tempo	Atividade	Descrição	Objetivos
14:45/ 14:50	<ul style="list-style-type: none"> Writing the summary 	<ul style="list-style-type: none"> O professor escreve o sumário no quadro e os alunos copiam para o caderno. Enquanto os alunos copiam o sumário, o professor prepara os materiais (pc, videoprojetor e colunas). 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar os objetivos da aula. Reduzir o tempo “perdido”.
14:50 / 15:15	<ul style="list-style-type: none"> Listening/comprehension activities “Physical Education Aims for Active Lives, Fewer Painful Memories” Vocabulary study: physical activity. 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos serão convidados a ouvir o texto em suporte digital; Depois de ouvir pela primeira vez, os alunos partilharão o tema geral e algum vocabulário/ideias específicas que tenham apreendido (<i>brainstorming</i>); Os alunos serão convidados a ouvir o texto pela 2ª vez, antes de fazerem os exercícios de interpretação (<i>multiple choice</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a competência da compreensão oral. Aprofundar o vocabulário.
15:15 / 15:45	<ul style="list-style-type: none"> Group work: the benefits of regular physical activity 	<ul style="list-style-type: none"> Em grupo, os alunos deverão indicar o maior número possível de benefícios para o corpo, em resultado do exercício físico regular. 15 minutos destinam-se ao trabalho de cada grupo; os restantes 15 minutos destinam-se à apresentação e partilha com a turma. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a aprendizagem através do trabalho colaborativo em contexto de autonomia. Desenvolver as seguintes competências: expressão escrita e oral. Emitir opiniões em língua inglesa, recorrendo a conhecimentos e informações pré-existentes.

15:45 / 16:10	<ul style="list-style-type: none"> • Reading / Comprehension activities “Exercise to keep Fit” (page 48) 	<ul style="list-style-type: none"> • Um aluno será convidado a ler em voz alta; • Os alunos podem indicar palavras cujo significado foram procurar no dicionário (trabalho de casa); • Exercícios 1, 2 e 3 de interpretação (página 50); • O professor fará algumas questões à turma sobre pronomes (a que se referem?). 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a competência da leitura de um aluno. • Saber se os alunos fizeram o tpc. • Desenvolver a competência de compreensão da leitura. • Relembrar os pronomes (classe e subclasses) bem como a seu funcionamento (relação do pronome com o antecedente).
---------------	---	--	--

Foco da observação:

Problemas diagnosticados nas reuniões de antecipação:	Mudanças desejáveis:
<ul style="list-style-type: none"> • Na primeira aula observada utilizámos a mesma tipologia de atividades desta aula. Nessa altura, verificámos os seguintes problemas: <ul style="list-style-type: none"> ○ A demasiada diversidade de atividades conduziu à dispersão; ○ As atividades não conduziram a produto final observável; • À partida para esta aula, temos a sensação que a diversidade e a dispersão referidas acima não contribuem de forma positiva para a aprendizagem dos alunos na medida em que autonomamente parecem não conseguir encontrar referências e construir o conhecimento sozinhos. • Na mesma aula surgiu-nos a dúvida se a autonomia concedida aos alunos na atividade de grupo foi completamente compreendida pelos alunos, tanto nos seus objetivos como na estratégia. Por outras palavras, suscitaram-nos as seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> ○ Que pensaram os alunos quando o professor mandou acabar o trabalho e eles ainda não tinham chegado ao final? ○ Os alunos percebem que o objetivo principal do trabalho de grupo é o processo? ○ Os alunos, não conseguindo acabar o trabalho, não ficam com a sensação de que “não serviu para nada”, “era só para passar o tempo” e tirariam má nota por não terem concluído? 	<ul style="list-style-type: none"> • Usámos a mesma tipologia de atividades para testar a mudança e verificar até que ponto mudámos a nossa perceção. No entanto teremos alguns cuidados: <ul style="list-style-type: none"> ○ Que os alunos percebam qual o objetivo de aprendizagem de cada atividade; ○ Que resulte um produto verificável no final de cada atividade; ○ Que a transição entre as atividades seja suave mas perceptível. • Antecipadamente procuramos explicar aos alunos que o objetivo dos trabalhos de grupo é desenvolver processos de aprendizagem colaborativos, em particular as expressões oral e escrita, bem como o aprofundamento de vocabulário. Nesta aula, desejamos verificar até que ponto os alunos compreenderam a mensagem e se mantêm os níveis de interesse e motivação. Ainda assim, procuraremos dar a oportunidade de todos os grupos chegarem a um produto final e dar-lhes a oportunidade de partilharem as suas conclusões com a turma.

ANEXO 7

Registro colaborativo de aula observada nº1 / PI observado

REGISTO COLABORATIVO: AULA OBSERVADA 1 OBSERVADOR: PP OBSERVADO: PI		DATA DA ENTRADA: 30/11/2011
TEMPO	ENTRADA DO OBSERVADOR(A)	Comentários / inferências do Observador(a)
14:45	<ul style="list-style-type: none"> • Quando o professor chega ainda há poucos alunos na sala; os alunos vão entrando a pouco e pouco; este processo demora pelo menos 5 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A aula demora algum tempo a começar, por razões que têm a ver com o facto de os alunos não se apresentarem na sala de forma homogénea, mas também pelo facto de o professor “perder” algum tempo a escrever o sumário. No entanto, esse tempo serve de adaptação aos alunos para o início da aula.
14:50	<ul style="list-style-type: none"> • O professor, após um momento de espera, começa a escrever o sumário no quadro; no início nenhum aluno copia o sumário para o caderno; quando o professor acaba ainda há alunos a entrar; o professor escreve o sumário no livro de ponto e os alunos vão copiando o sumário para o caderno; entretanto o professor vai preparando o material sobre a secretária (videoprojector, computador, colunas e manual); o professor apresenta PP/Observador e explica aos alunos o objetivo das aulas observadas; neste processo esgotam-se 10 minutos. 	
14:55	<ul style="list-style-type: none"> • O professor propõe um trabalho de grupo: responder a um questionário que se encontra no manual; os alunos organizam-se pelos grupos já estabelecidos; o professor dá aos alunos 15 minutos para a tarefa; os alunos trabalham autonomamente, o professor vai-se movimentando na sala e dando a atenção/ajuda solicitada. 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor propõe aos alunos a realização de um questionário com bastante vocabulário específico e que na minha perspetiva parecia um exercício um tanto entediante. Contudo, os alunos parecem estar solícitos para responder e para serem esclarecidos. Parece-me, no entanto, haver algum tempo perdido com algo que não parece relevante, sendo até muito específico para um aluno médio. • O professor tenta dar atenção a todas as solicitações dos alunos, mas parece um tanto “atropelado” por um grupo de alunas (aparentemente boas alunas) que monopolizam toda a participação.

15:10	<ul style="list-style-type: none"> • Esgotados os 15 minutos, apenas 1 grupo terminou o trabalho; alguns dos grupos ainda estão muito atrasados; o professor pede a cada grupo que partilhe as respostas com a turma; simultaneamente, o professor vai fazendo perguntas sobre o vocabulário e o significado das perguntas; os alunos participam, mas as alunas do grupo mais avançado monopolizam a atenção; o professor compensa, dirigindo perguntas aos restantes grupos – no entanto, as questões recaem quase sempre sobre os mesmos alunos de cada grupo; rapidamente se esgotam os 5 minutos planificados para esta tarefa; o professor acaba por dar por terminada esta tarefa pelas 15:25, o que provoca alguns comentários entre os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns assuntos despertam discussão, mas que quase sempre se prende nos melhores alunos em termos orais, os outros alunos “deixam” esses alunos falarem e são meros espectadores. • O professor talvez apercebendo-se do tempo alargado despendido na tarefa (também foi feito alargamento de vocabulário com base no mesmo exercício, o que provoca alguma dispersão) não termina a sua supervisão/correção, o que fomenta algum comentário entre os alunos sobre este facto. (talvez não entendendo a desvalorização do exercício por parte de quem o propôs). Ainda relativamente ao alargamento de vocabulário juntamente com a correção do exercício surge a dúvida acerca do aproveitamento feito desse vocabulário extra, qual o propósito do mesmo e consequentemente de que forma pode ser aplicado pelo aluno.
15:25	<ul style="list-style-type: none"> • O professor ainda dá início à tarefa seguinte antes das 15:30, colocando o CD no computador e passando o registo do texto para toda a turma ouvir; A segunda parte da aula continua, mas não será observada. 	

FEEDBACK DO(A) OBSERVADO(A)

- Isto é porque é a 1ª aula da tarde; os alunos têm pouco mais de uma hora para almoçar e relaxar; é preciso ter tolerância, de facto alguns ficam a jogar e ainda passam pelo wc antes de vir para a aula.
- De facto, escrever o sumário é um ponto morto da aula, mas também permite aos alunos uns momentos de adaptação e acalmia; é um tempo de organização – escrevem o sumário, organizam o material sobre a mesa; e o professor prepara todos os recursos e vai explicando aos alunos o que vai ser feito na aula e quais os objetivos; é um tempo proveitoso, quanto a mim, não concordo contigo, pois.
- Parece-me o aspeto mais importante deste registo, o facto de os alunos saberem qual o seu grupo e onde se devem juntar, assim perde-se pouco tempo; no início do ano foram feitos os grupos e foi explicado como deveriam proceder; além disso, têm uma rotina de trabalho de grupo dado que é muito frequente.

- O tempo destinado ao trabalho de grupo é curto para a maioria dos grupos, de facto; mas o mais importante neste tipo de atividade não é o resultado final mas o processo; assim, não se trata de avaliar o trabalho dos alunos pela sua capacidade de responder bem ao maior número de questões, mas de compreenderem o âmbito e o conteúdo das perguntas, de memorizarem vocabulário e partilharem informação entre si; por outras palavras, o professor vai observando a forma como os alunos trabalham; se muitos deles não respondem a tudo, não faz mal, desde que percebam bem aquilo que fizeram.
- A fase de partilha de informação é a parte mais importante do trabalho de grupo; alonguei-me de mais, de facto, pois o exercício não era assim tão importante para o aprofundamento do conhecimento dos alunos; reconheço que orientei o diálogo para palavras e ideias que não eram importantes tendo em conta o nível dos alunos; vou ter mais cuidado de futuro.
- Reconheço que é verdade que dirigi as perguntas sempre aos mesmos alunos, porque segui uma lógica que vou explicar, mas reconheço que nunca tinha pensado sobre isso e, de facto, é negativo estar sempre a dirigir as perguntas aos mesmos alunos – aqui está uma vantagem muito importante de ter um observador externo! Começo sempre por fazer as primeiras perguntas aos grupos mais fracos e deixo as últimas perguntas para o grupo das boas alunas, pois sei que os mais fracos não conseguem responder a meio questionário sequer e as boas alunas podem responder a tudo o que os restantes não responderam; depois, dentro de cada grupo, procuro dirigir as perguntas aos alunos que têm alguma capacidade para compreender a pergunta, mesmo que não consigam responder bem em Inglês, pelo menos compreendem aquilo que eu quero; evito, desta forma, que os alunos passem pela “vergonha” perante o resto da turma de não saberem responder; de facto, não se trata de uma prova oral de avaliação, mas de uma partilha de conhecimentos e informação – de que serve perguntar a alguém aquilo que já sabemos antecipadamente que não vão saber explicar?
- Outro aspeto realmente negativo nesta aula é que a planificação não foi respeitada e a observadora não teve oportunidade de nos ver em ação, sobretudo porque a planificação tinha uma lógica sequencial de diferentes atividades envolvendo diferentes competências linguísticas; mas, de facto, perdi-me na atividade anterior; não me parece que a planificação esteja má, devia era ter-me focado no essencial.

ANEXO 8

Registro colaborativo de aula observada nº2 / PI observado

REGISTO COLABORATIVO: AULA OBSERVADA 2 OBSERVADOR: PP OBSERVADO: PI		DATA DA ENTRADA: 11/01/2012
TEMPO	ENTRADA DO OBSERVADOR(A)	Comentários / inferências do Observador(a)
14:45	<ul style="list-style-type: none"> • O professor começa por escrever o sumário no quadro; depois o professor vai preparando o material (computador, videoprojector e colunas) em cima da secretária, enquanto os alunos copiam o sumário; enquanto prepara o material o professor vai falando em voz alta e explicando o que vai ser feito durante a aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorou a entrada dos alunos na sala, a maioria dos alunos foi pontual e não houve tanta perda de tempo.
14:55	<ul style="list-style-type: none"> • O professor propõe que seja feita o esclarecimento do vocabulário decorrente de um trabalho de preparação do texto para a presente aula, que os alunos tiveram como tarefa para casa (ler um texto e procurar um certo número de palavras no dicionário); Os alunos vão apresentando o vocabulário que mais dificuldade lhes causou na leitura do texto e o professor tenta sempre contextualizar e explicar por outras palavras o significado do vocábulo em causa; recorre ao quadro para escrever palavras e fazer diagramas; recorre ao computador/videoprojector para procurar palavras e dar informações sobre o seu significado, incluindo imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos acabam por fazer este exercício de tradução de uma forma interativa; algumas palavras são bastante específicas, havendo dificuldade em entender o seu significado concreto; o professor, sem qualquer preconceito em assumir o seu desconhecimento relativamente a questões mais científicas (o termo em causa seria “folate”) enceta uma busca na Internet acompanhada pelos alunos em todo o seu processo (o professor já havia preparado o projetor, o que não provocou perda de tempo); os alunos vão até complementando a informação e dando sugestões/exemplos, vão relacionando com aspetos da sua própria realidade – este momento parece-me um tanto melindroso, porque pode ser visto como uma impreparação por parte do professor e uma desvalorização do conteúdo a aprender (já que o professor não sabe, por que é que eu saberei?, pode pensar o aluno), mas por outro lado, e parecendo um momento de improviso, foi bastante enriquecedor do processo ensino-aprendizagem, visto que os alunos presenciaram um momento em que o professor “estava” com eles, em que o professor mostrou como se fazia e em que não havia respostas absolutas por parte de nenhum interveniente no processo, fossem eles: professor, bons alunos, alunos médios ou alunos menos bons. Foi um processo bastante democrático.

15:05	<ul style="list-style-type: none"> •É feita a leitura do texto cujo vocabulário estava a ser trabalhado. 	
15:10	<ul style="list-style-type: none"> •Após a leitura é proposto aos alunos que façam em grupo os correspondentes exercícios de interpretação constantes no manual; durante este trabalho de grupo, o professor vai supervisionando grupo a grupo, esclarecendo dúvidas ou reforçando as ideias apresentadas pelos alunos; contudo, há um aluno que de certa forma parece estar desajustado na turma, tanto socialmente quanto ao nível do processo de aprendizagem (o aluno está sozinho, sem grupo, e os grupos já estão estabelecidos desde aulas passadas). O professor acabou por trabalhar com o aluno, sentando-se junto dele. 	<ul style="list-style-type: none"> •Quando o professor se sentou junto do aluno isolado, pareceu-me reforçar o seu isolamento (em sessão anterior, este aluno trabalhou em conjunto com outro aluno, segundo consta, também pouco enturmado, e por observação minha estando próxima dos alunos, verifiquei que o seu trabalho em grupo era infrutífero); devido ao “alto” <i>feedback</i> que alguns alunos / grupos vão dando ao professor, outros parecem ficar esquecidos.
15:20	<ul style="list-style-type: none"> •O professor propõe a partilha das respostas; dá a palavra a um membro de cada grupo, que transmite a resposta do seu grupo; o professor escreve uma das respostas no quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> •Deixo uma questão, não sei se apropriada: “ Como efetivamente envolver todos os alunos no trabalho de grupo?” e “Será mesmo necessário esse envolvimento efetivo?” - digo isto porque do ponto de vista de observador tem-se a sensação de que “muita aula” vai-se perdendo por trás do grupo, e que é difícil ter uma perceção da aprendizagem de cada aluno, até porque provavelmente acaba sempre por haver um porta- voz e os outros resignam-se a aceitar o que é dito pelo porta-voz.
15:30	<ul style="list-style-type: none"> •Termina a aula observada. 	
FEEDBACK DO(A) OBSERVADO(A)		
<ul style="list-style-type: none"> • Concordo que o início desta aula foi bem melhor, mas temo que tal tenha acontecido apenas porque os alunos sabiam que a aula seria assistida por um observador externo; no fundo, os alunos são simpáticos e não querem prejudicar o trabalho do professor, pois eles acreditam que estou a ser observado; espero que esta situação ocorra sempre, em todas as aulas. • O <i>brainstorming</i> de vocabulário (a primeira atividade da aula) corresponde a uma inovação, que resultou do diálogo com a observadora em resultado da avaliação da aula observada antes, tal como foi registado na reflexão – tenta-se assim que os alunos participem mais ativamente nesta atividade, e que estudem os textos antes de serem lidos e trabalhados na aula; nem todos os alunos fizeram essa tarefa em casa, mas pelo menos alguns mostraram trabalho e participaram; por outro lado, pude constatar que alguns alunos foram ao dicionário ver palavras básicas, que já deveriam ter sido assimiladas em anos anteriores e que, por iniciativa minha, nunca teriam sido analisadas nesta aula; assim correspondi ao interesse real dos alunos. 		

- O recurso à Internet é de facto algo que me acontece muito durante as aulas, dessa forma consigo prender a atenção dos alunos, eles gostam muito de ver mais do que ouvir; quanto ao facto de eu não saber determinada palavra ou conceito e não ter problema algum em dizê-lo aos alunos, faz parte da minha personalidade, a experiência concedeu-me essa liberdade, o importante é que os alunos não vejam nisso insegurança ou preparação e eles sabem que, se há algo que desconheça, há muito mais que eu conheço; por outro lado, como disseste, eles convivem com o meu lado humano, pressentem que eu também aprendo continuamente e muitas vezes aprendo com os alunos; não sinto qualquer espécie de apreciação negativa por parte dos alunos; por outro lado procuro não censurar nem ser duro quando os alunos não sabem.
- No que diz respeito ao aluno isolado, é de facto um problema que surgiu na última semana nesta turma – este aluno e uma colega, que por acaso é a sua namorada, isolaram-se do resto e têm-se recusado a trabalhar nos respetivos grupos, ao que pude apurar por estarem com conflitos interpares; resolvi desdramatizar o assunto e deixá-los trabalhar em conjunto porque foras das aulas é ela quem o ajuda e incentiva a estudar e a preparar-se para os testes (a Inglês ela é muito boa aluna e ele é muito mau, assim, tem aprendido qualquer coisa, mas pelo menos tem trabalhado nas aulas); reconheço que quando me sentei ao lado dele, senti desconforto, mas que havia eu de fazer? Como a colega faltou, não o podia deixar só, pois nesse caso ele nada faria.
- Como expliquei anteriormente, a fase de partilha/troca de informações é muito importante, pois permite aos alunos intervirem e interagirem, inclusivamente tentando falar em Inglês; logicamente, a qualidade e a quantidade de intervenções não é equitativa, e o professor intuitivamente nem consegue sempre dar oportunidades a todos, mas pelo menos, tenta-se.

ANEXO 9

Registro colaborativo de aula observada nº3 / PI observado

REGISTO COLABORATIVO: AULA OBSERVADA 3 OBSERVADOR: PP OBSERVADO: PI		DATA DA ENTRADA: 25/01/2012
TEMPO	ENTRADA DO OBSERVADOR(A)	Comentários / inferências do Observador(a)
14:45 14:50	<ul style="list-style-type: none"> • Poucos alunos estão na sala de aula. • Os alunos estão um tanto inquietos e faladores; o professor deixa os alunos solucionarem os problemas da turma enquanto prepara os aspectos técnicos com material audiovisual; alguns alunos chegam atrasados e o professor repreende-os de uma forma calma; o professor escreve o sumário no quadro e os alunos automaticamente entram em modo “sala de aula”; enquanto escrevem o sumário, o professor lê o sumário e tenta explorar o tema da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • A situação parece um pouco caótica; há questões a serem resolvidas sobre uma visita de estudo.
15:00	<ul style="list-style-type: none"> • O professor tenta que os alunos adivinhem pelo contexto a sigla PE, no entanto, os alunos não conseguem chegar lá, sem muita ajuda. O professor explora o título do “listening exercise” que se segue, o professor aproveita para explicar alguns aspectos gramaticais). 	<ul style="list-style-type: none"> • Parece um pouco confuso/mistura de assuntos.
15:05	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem o “listening” os alunos ouvem o texto mas não têm qualquer tarefa de “while listening”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Logo ao princípio algumas alunas olham uma para a outra como se não percebessem o texto.
15:10	<ul style="list-style-type: none"> • O professor pretende uma compreensão geral do texto e alguns alunos correspondem logo à atividade, identificando o tema geral, onde se passa a ação, do que fala o texto (mas apenas três alunos participam), o professor anota a informação no quadro e incentiva os alunos a darem qualquer informação, mesmo que solta. 	
15:15	<ul style="list-style-type: none"> • O professor volta a por o texto de “listening” e a maioria dos alunos tem a mesma postura, não faz anotações; alguns alunos participam dando alguma contribuição à listagem de assuntos feita anteriormente, no entanto, fazem-no em Português. O professor tenta “puxar “ pelos alunos mas acaba por 	<ul style="list-style-type: none"> • A tarefa de audição do texto pela segunda vez, segue sem um determinado propósito quanto a sub-assuntos. • Apesar de se verificar a participação efetiva de um número

15:22	<p>apresentar o vocabulário sozinho, apenas com a ajuda de uma aluna, que explica questões mais detalhadas em Português.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente o professor apresenta em projeção perguntas de <i>multiple choice</i> e pede a um aluno para ler e responder, o professor explora algum vocabulário referente à vida dos alunos (elementary school/ high school / grades / middle school) . O professor improvisa uma investigação na Internet como já havia feito em aula anterior sobre o sistema escolar americano e os alunos (alguns) apresentam-se interessados. O exercício de multiple choice é online e feito por toda a turma; os alunos discutem sobre as respostas, todos estão a ver ao mesmo tempo e portanto, todos participam. 	<p>reduzido de alunos, fica-se com a percepção de que esta atividade de “listening” contribuiu para alguma desmistificação da ideia de não se entender nada de Inglês. Se fosse perguntado aos alunos se teriam capacidade para compreender um texto em Inglês, sem qualquer ajuda imagética, sem saber especificamente do que tratava, provavelmente muitos diriam que não conseguiriam. Contudo, na observação tem-se a sensação de que esta atividade foi uma boa surpresa para os próprios alunos, parecendo somente faltar alguma legitimação da “sua” aprendizagem através de alguma tarefa escrita, de forma a que os alunos percebam que efetivamente compreenderam o que ouviram.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na minha opinião, resultando bem; no entanto, a projeção da informação sobre o quadro escrito, torna um pouco difícil a visualização. • Ideia interessante como diversificação de estratégias e apresentação de formas diversas de estudo, que pensa-se serem dominadas pelos alunos, mas que talvez sejam pouco utilizadas pelos mesmos.
FEEDBACK DO(A) OBSERVADO(A)		
<ul style="list-style-type: none"> • De facto, a questão da entrada dos alunos na sala de aulas não foi resolvida e, confesso, que também não faço disso um cavalo de batalha, pois seria criar uma situação de conflito com a turma e isso certamente prejudicaria a motivação dos alunos para as aulas; trata-se de uma turma complicada, alguns alunos são muito complicados, com personalidade muito forte; e depois, é preciso compreender que o intervalo para almoço e descanso não é muito grande e os alunos precisam de relaxar, gostam de conversar entre si, os rapazes de jogar futebol, etc... a vontade de regressar à sala não é grande... Neste dia a situação ficou mais complicada porque alguns dos alunos participam no projeto “Parlamento Jovem” e têm uma ação qualquer, da qual não tive conhecimento antecipado. 		

- Parece-me depreender do registo que fizeste duas críticas: primeira, que a atividade de *listening* não estava bem preparada; segunda, que o texto escolhido era muito difícil.
- No que diz respeito a não estar bem preparada: realmente não dei orientações para while listening, ou seja antes de passar o texto (quer da primeira vez quer da segunda) não instruí para procurarem por exemplo determinada informação ou determinado conjunto de palavras; mas não o fiz porque não concordo com esse tipo de atividade – de facto, para mim, quando os alunos ouvem o texto focados em procurar algo não conseguem apanhar mais nada, ou seja a nossa atenção, quando focada em algo específico, não apanha mais nada; assim, para mim, o mais importante na atividade de listening é prestar atenção ao som e à pronúncia das palavras, tentar perceber a ideia geral e tentar perceber as ideias mais importantes, para posteriormente fazer um exercício que teste a sua compreensão – neste caso eles fizeram um exercício de *multiplechoice*; por outras palavras, explica-me se no dia a dia, quando uma pessoa conversa com alguém sabe antecipadamente que referencial ou referenciais tem que procurar no discurso que vai ouvir – claro que não!
- No que diz respeito à última parte da aula, trata-se de uma abordagem cultural, em que procurei que os alunos tivessem informação suficiente para poderem identificar diferenças e semelhanças entre o sistema educativo português e os correspondentes britânico e americano; o recurso à Internet não foi ao acaso, logicamente os sites já tinham sido selecionados e a informação também, mas parece-me que é mais cativante da atenção do aluno ir passando diferentes sites e imagens do que criar um powerpoint ou documento word previamente organizado – cria um certo realismo, os alunos têm a sensação de que estão a participar numa busca web e de que não são apenas espetadores passivos, ou seja, afasta-se da contextualização de uma aula expositiva.

PLANO DE AULA OBSERVADA Nº 1

DATA: 09/12/2011	TURMA: 8ºA OBSERVADO: PP	HORA: 12.45/13:30 OBSERVADOR: PI
-------------------------	---	---

DURAÇÃO DA AULA: 45 MINUTOS
SUMÁRIO: Reading/comprehension: texto reading; answering questions; getting information from the text.

Tempo	Atividade	Descrição	Objetivos
12:45/ 12:55	<ul style="list-style-type: none">• Writing the summary	<ul style="list-style-type: none">• A professora escreve o sumário no quadro, incluindo o da aula anterior, que foi de teste, e os alunos copiam para o caderno.• Apresentação breve do professor observador e dos objetivos das sua presença na sala.	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar os objetivos da aula,• Explicar a finalidade da aula observada no contexto do projeto de investigação.
12:55 / 13:30	<ul style="list-style-type: none">• Reading• Text summarizing• comprehension	<ul style="list-style-type: none">• Leitura em voz alta• Troca de ideias sobre o tema do texto• Atividades 1, 2 e 3 do manual, individualmente ou a pares, visando o domínio da compreensão e interpretação do texto.• Para desenvolver cada atividade, os alunos têm 10 minutos, depois das quais se procede à partilha dos resultados/respostas, em grupo-turma.	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a competência da leitura de um aluno;• Incentivar a participação em língua inglesa e testar a compreensão global do texto.• Desenvolver a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, recorrendo a conhecimento anterior, ao conteúdo do texto, ao conhecimento dos colegas ou, em última instância, pedindo informação ao professor.• Incentivar a interação do grupo-turma, recorrendo à comunicação em língua inglesa.• Melhorar / aprofundar as respostas de cada um a partir da troca de ideias e informação.

Foco da observação:

Problemas diagnosticados nas reuniões de antecipação:	Mudanças desejáveis:
<ul style="list-style-type: none">• Um elevado número de alunos são muito irrequietos e faladores.• O ambiente de aprendizagem é sistematicamente perturbado por intervenções inoportunas, conversas cruzadas entre alunos e intervenções em simultâneo.• A professora talvez não recorra às estratégias mais adequadas para prender a atenção e motivar os alunos.• Os alunos têm um fraco domínio da língua inglesa.	<ul style="list-style-type: none">• Que os alunos se interessem pelas atividades e se motivem para aprender/melhorar o domínio da língua.• Que a professora crie oportunidades para os alunos interagirem em língua inglesa.

PLANO DE AULA OBSERVADA Nº 2

DATA: **20/01/2012**

TURMA: **8ªA**
OBSERVADO: PP

HORA: **12.45/13:30**
OBSERVADOR: PI

DURAÇÃO DA AULA: **45 MINUTOS**

SUMÁRIO: Preparing food – recipes, vocabulary study (verbs, adjectives and nouns). Watching videos; listening/comprehension; talking about the videos.

Tempo	Atividade	Descrição	Objetivos
14:45/ 14:55	<ul style="list-style-type: none"> • Writing the summary 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora escreve o sumário no quadro e os alunos copiam para o caderno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os objetivos da aula.
14:55 / 15:10	<ul style="list-style-type: none"> • Group work: words related to food taste; words related to cooking/preparing food. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de uma atividade de warm-up, isto é, de introdução, preparação e motivação para a aprendizagem que se segue nas atividades subsequentes. • Cada grupo utiliza os recursos ao seu dispor para elencar um conjunto de palavras relacionadas com o tema. • A tarefa desenvolve-se durante cinco minutos, seguindo-se um período de partilha ao nível da turma. • Este tema, por sua vez, vem na continuidade da aula anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o vocabulário relacionado com “food taste”. • Identificar verbos relacionados com a preparação de alimentos • Desenvolver estratégias colaborativas de trabalho.
15:10 / 15:30	<ul style="list-style-type: none"> • Video watching: a recipe by Jamie Oliver. • Video watching: a recipe by Nigella. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são convidados a ver os dois vídeos e identificar palavras relacionadas com a preparação de alimentos. • Trata-se de uma atividade de listening/comprehension direcionada para o desenvolvimento do vocabulário. • Entre cada vídeo há um período de partilha ao nível da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar e desenvolver a competência da compreensão do oral. • Promover a interação e a partilha de informação. • Desenvolver a competência da expressão oral.

Foco da observação:

Problemas diagnosticados nas reuniões de antecipação:	Mudanças desejáveis:
<ul style="list-style-type: none">• Os alunos não manifestam muito interesse e motivação durante as aulas.• As atividades planificadas são pouco diversas e repetitivas.• Não existem muitas oportunidades durante as aulas para desenvolver as competências da compreensão e expressão oral.	<ul style="list-style-type: none">• Que os alunos se sintam mais motivados e participativos;• Que os alunos interajam uns com os outros e com a professora;• Que o recurso a vídeos e ao trabalho de grupo motive o aluno para se envolver ativamente e com autonomia no processo de aprendizagem.

PLANO DE AULA OBSERVADA Nº 3

DATA: 02/02/2012	TURMA: 8ºA OBSERVADO: PP	HORA: 12.45/13:30 OBSERVADOR: PI
-------------------------	---	---

DURAÇÃO DA AULA: **45 MINUTOS**

SUMÁRIO: Modal auxiliary verbs – what are they? How and when are they used?

Tempo	Atividade	Descrição	Objetivos
14:45/ 14:50	<ul style="list-style-type: none"> • Writing the summary 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor escreve o sumário no quadro e os alunos copiam para o caderno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os objetivos da aula.
14:50 / 15:15	<ul style="list-style-type: none"> • Warm-up activity / brainstorming: modal verbs • Individual task: writing a sentence – use of modal verbs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos vão indicando, em voz alta, os <i>modal verbs</i>. • Cada aluno escreve um frase em que use um modal verb; • As frases serão, posteriormente partilhadas com a turma, identificando o verbo e o significado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar modal verbs; • Aplicar modal verbs. • Compreender o que distingue os modal auxiliary verbs.
15:15 / 15:45	<ul style="list-style-type: none"> • Practice: exercises from the student's book (page 84). 	<ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de exercícios para completar com os modal verbs. • Os alunos serão convidados a partilhar a sua resposta, explicando o porquê e o significado da frase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar modal verbs.

Foco da observação:

Problemas diagnosticados nas reuniões de antecipação:	Mudanças desejáveis:
<ul style="list-style-type: none"> • Nas aulas anteriores não foi testada a abordagem de conteúdos gramaticais, que normalmente não é vista como interessante para os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar estratégias que motivem o aluno para aprender conteúdos gramaticais, recorrendo à interatividade, ao trabalho colaborativo e ao trabalho autónomo.

Registo colaborativo de aula observada nº1 / PP observado

REGISTO COLABORATIVO: AULA OBSERVADA 1 OBSERVADOR: PI OBSERVADO: PP		DATA DA ENTRADA: 09/12/2011
TEMPO	ENTRADA DO OBSERVADOR(A)	Comentários / inferências do Observador(a)
12:49	<ul style="list-style-type: none"> Aula de 45' (das 12:45 às 13:30). Início às 12:49. A professora começou por escrever os sumários (da aula anterior, que foi teste, e da aula de hoje); enquanto escreve o sumário há muito ruído de fundo; escreve o sumário de costas viradas para os alunos, e vai falando, enquanto os alunos mantêm o ruído de fundo; a profª não se lembra da data do teste e pergunta em português aos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Podia ter perguntado em Inglês aos alunos, aproveitando para rever as datas. A profª escreveu o sumário sem explicar em voz alta o que vai ser feito nas aulas, nem os objetivos de aprendizagem.
12:53	<ul style="list-style-type: none"> A profª manda abrir o manual na página 54; N protesta dizendo que alguém lhe atirou a borracha e a profª não reage; valoriza a situação; A profª pergunta "Who wants to read?" (quem quer ler?); N disponibiliza-se e começa a ler quando a professora lhe dá sinal; o ruído de fundo mantém-se; poucos alunos acompanham a leitura; N e N continuam a conversar; a professora dá sinal a outro aluno para continuar a leitura; às 12:57 a profª intervém disciplinarmente com o N e o N (advertência verbal); N e N continuam a falar e brincar; a professora dá sinal a N para continuar a ler. 	<ul style="list-style-type: none"> A professora não valoriza a situação, não consegui perceber se por estratégia pedagógica se por realismo prático. A aluna lê bastante mal. Este aluno também lê bastante mal. Enquanto os alunos lêem, a professora não olha de forma direta para os alunos – olha para o livro. Esta aluna lê bem.
12:57	<ul style="list-style-type: none"> Quando esta aluna termina a leitura do texto, a profª pergunta "What is the text about?" (qual o assunto do texto?) e seguem-se mais algumas questões sobre o texto, oralmente; alguns alunos participam, respondendo – a interação faz-se sobretudo em Português; alguns alunos continuam com o ruído de fundo. Às 13:02 N e N conversam; a seguir N com N e a profª intervém disciplinarmente, convidando N a sair da sala - desenvolve-se uma troca de argumentos entre a profª e N. N ri-se. N sai, fecha a porta e depois volta a abrir e fechar a porta. 	<ul style="list-style-type: none"> Inicialmente a profª faz perguntas em Inglês e os alunos respondem ora em Inglês, quando se trata de informação contida no texto, ora em Português, quando se trata de ilações, dúvidas ou novas questões dos alunos. Provavelmente a ação disciplinar ocorreu demasiado tarde e não deu para perceber qual o seu significado pedagógico.
13:07	<ul style="list-style-type: none"> A profª instrui os alunos para começarem o exercício número 2, informando que têm 6 minutos para a tarefa; a maioria dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> A professora não informa se é trabalho individual ou de pares: uns trabalham sozinhos, mas a maioria com o colega do lado.

13:15	<p>começa a trabalhar; quase todos a pares; gera-se muito ruído; alguns alunos não trabalham e conversam; N não faz; N chama a profª, que vai até ele; a profª desloca-se até ao fundo da sala, ao regressar para cima vê que um aluno do centro tem uma máquina calculadora e pergunta em Português “Para que é isto?”; Diz para N “para quieto!” enquanto mexe no estore e provoca uma colega (13:11); N também não trabalha; N continua a brincar, atira a borracha para N; há muito ruído de fundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora manda fazer a atividade seguinte, também do manual; a maioria dos alunos participa, muita gente levanta o dedo querendo participar; às 13:18: a profª intervém disciplinarmente, dando ordem de saída a N, com falta no livro de ponto e este leva a mochila consigo, sai e fecha a porta, mas fica no corredor – ouve-se a fazer barulho com o aluno que teve ordem de saída antes. 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno que chama a professora parece estar a provocar. • A professora já nem olha para o aluno enquanto o repreende.
13:23	<ul style="list-style-type: none"> • A profª passa ao exercício seguinte – os alunos devem responder às perguntas: a profª orienta-os nas respostas, pergunta o que quer dizer a wh- Word, pergunta qual o sujeito e acerca da forma verbal; os alunos vão construindo as respostas enquanto a professora escreve no quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percebeu-se melhor o objetivo pedagógico desta ordem de saída, mas quanto a mim deveria se r acompanhado de um discurso que fizesse o aluno e a turma refletir; e qual o interesse pedagógico de mandar um aluno para fora se não tem qualquer tarefa para fazer?
13:30	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto toca para saída, estão a responder à questão 3. Mal toca os alunos param imediatamente, mas a profª continua a escrever no quadro. 	
FEEDBACK DO(A) OBSERVADO(A)		
12:49	<p>A professora não costuma ver o sumário como algo importante para o decorrer da aula, ou como ponto de aprendizagem <i>per se</i>. Os objetivos de aprendizagem podem eventualmente trazer um carácter formal à aprendizagem, perdendo-se o lado de descoberta ao longo da mesma. Por isso, penso que, então, deveria somente escrever o sumário no final da aula, tendo em conta esta perspetiva.</p>	
12:53	<p>A estratégia de desvalorização do incidente aconteceu talvez devido às duas situações apresentadas em comentário (estratégia pedagógica e realismo</p>	

prático), visto que os alunos em causa são bastante incidentes neste tipo de comportamento. Por estarem numa situação diferente do normal (aula assistida), enfatizaram ainda mais a situação, não pela gravidade da mesma, que era basicamente nenhuma, mas por exibicionismo.

Com referência à má leitura feita pelos alunos, devo dizer que em termos de progresso e qualidade de aprendizagem, assim como contributo para o sucesso da aula, esta foi muito má. No entanto, em termos estratégicos, penso que deve ser um ponto a trabalhar, porque da forma como decorreu, pedir aos alunos que leiam sem qualquer qualidade no processo ou preparação para o mesmo, não parece trazer qualquer mais valia para a aprendizagem, tanto de quem lê, como de quem ouve; embora o objetivo fosse dar oportunidade de participação a qualquer aluno, independentemente do nível de proficiência que apresentasse.

12:57

A professora aceita a participação dos alunos, tanto em Inglês como em Português, devido a conhecer a capacidade que os alunos teriam para participarem na aula em Inglês, e que esta seria diminuta. Por outro lado, o programa não se baseia somente na língua sem ligação a conteúdos temáticos, daí que a professora tente valorizar qualquer participação.

13:07

A professora não refletiu sobre a pertinência do trabalho individual ou em pares para a realização do exercício em causa, sendo de certa forma indiferente. Mas, refletindo sobre a situação e dado que a turma, em geral, apresenta-se bastante inquieta, a preocupação da professora começa a passar por simplesmente efetivar alguma aprendizagem com a realização de algum tipo de tarefa, ainda que de forma pouco criteriosa.

13:15

A questão disciplinar referida neste momento vem confirmar aquilo que a professora esperava dos alunos. Os alunos em causa queriam deliberadamente chamar a atenção, tendo uma atitude altamente infantil para a faixa etária dos mesmos. Daí também a pouca importância que a professora deu aos incidentes, não se preocupando com questões de pedagogia no processo disciplinar. A acrescer a este fato, está também o tempo de duração da aula, que era somente de 45 minutos. A professora encontrava-se na situação de “dar” a aula, ou tentar “educar” alunos que perturbavam intencionalmente, e não agiam de acordo com os seus comportamentos habituais.

Conclusão:

No geral, a professora não parece acreditar muito nas capacidades de aprendizagem da turma, devido também a questões de comportamento, que se prendem, não com ações de falta de respeito ou indisciplina, excetuando os casos referidos nesta observação e que de certa forma foram “ anormais”, mas com algum desinteresse e falta de atenção pelo estudo e aprendizagem no geral. Talvez o que foi referido pelo observador quanto aos objetivos de aprendizagem seja importante, de forma a integrar mais os alunos no processo de aprendizagem, assim como mais intencionalidade e consequência das tarefas propostas.

Registo colaborativo de aula observada nº2 / PP observado

REGISTO COLABORATIVO: AULA OBSERVADA 2		DATA DA ENTRADA: 20/01/2012
OBSERVADOR: PI		
OBSERVADO: PP		
TEMPO	ENTRADA DO OBSERVADOR(A)	Comentários / inferências do Observador(a)
12:50	<ul style="list-style-type: none"> Aula de 45' (das 12:45 às 13:30). Início às 12:50. Falando em Inglês, a professora começou por apresentar a tarefa: dividiu a turma em 5 grupos de 4 alunos cada; enquanto isso, N porta-se mal, a professora fala com ele (não percebi), a professora comenta “não sou médico”, o aluno pede para ir pôr gelo e a professora não autoriza; os alunos organizam-se por grupos na sala; ao mesmo tempo, a professora vai organizando o material tecnológico: o pc, o vídeo-projetor e as colunas. 	<ul style="list-style-type: none"> Existiu ainda bastante ruído de fundo no início da aula pois os alunos entram de forma muito desorganizada; no entanto, durante a aula estiveram bem melhor. Os alunos foram muito autónomos a organizarem-se em grupos, até parece que estão habituados a trabalhar em grupo e que os grupos já estavam feitos antecipadamente. A professora aproveitou o “tempo morto” que existe enquanto os alunos se organizam para preparar o material tecnológico (p.c., vídeo-projetor e colunas). Parece-me que o “segredo” que a professora disse a um aluno de cada grupo foi uma estratégia excelente: motivou os alunos para a atividade, pois criou grande expectativa e curiosidade; foi uma estratégia de <i>warm-up</i> colaborativo, pois levou os alunos a dialogarem entre si e refletirem em antevisão sobre a atividade; projetou o “ego” dos alunos que se disponibilizaram, que acabaram por se tornar líderes do grupo. Eu próprio fiquei surpreendido e intrigado e, enquanto refletia sobre isso, concluí que todos nós gostamos de ser surpreendidos, gostamos de atividades que saiam da rotina, com uma dose de inesperado. A professora pareceu-me muito à vontade e divertida a conduzir a tarefa. A espaços, os alunos manifestaram comportamentos de entreajuda, partilha e colaboração. Quase todos os alunos trabalharam (diria que apenas 1 não trabalhou).
12:55	<ul style="list-style-type: none"> A professora diz em voz alta “One person come here, please”, e um aluno aproxima-se; a professora fala com esse aluno ao ouvido; os outros alunos, sentados por grupos, ficam intrigados e alguns falam entre si; este processo repete-se, até que a professora fale em segredo com um membro de cada grupo; ao mesmo tempo os alunos cochicham e a professora vai organizando o material. Começa a atividade; a professora fala em Inglês e desvenda um objetivo da aula: desenvolver o vocabulário que foi abordado na aula anterior – “Words related to food taste”; enquanto a professora fala em Inglês, alguns alunos nos grupos colaboram traduzindo o que a professora diz; alguns emitem interjeições relacionadas com gosto e sabor. Durante o trabalho de grupo, os alunos vão trabalhando e a professora movimenta-se pela sala entre os grupos. 	

12:58	<ul style="list-style-type: none"> A professora pede (em Inglês) que cada grupo compartilhe com a turma uma palavra relacionada com “sabor” e os alunos vão dizendo em voz alta: “hot”, “sweet”, “creamy”, “crunch”, “salty”; a professora elogia e vai escrevendo as palavras no quadro à medida que os alunos as dizem; vai perguntando o significado; no seio dos grupos, os alunos vão comunicando entre si: comentam ou compartilham informação sobre os vocábulos, por exemplo alguém pergunta o que é “tasteless” e alguém responde “sem sabor”. 	<ul style="list-style-type: none"> Neste ponto começa a haver mais ruído de fundo, pois os alunos começam a comunicar mais entre si.
13:03	<ul style="list-style-type: none"> A professora propõe uma segunda atividade: formas de cozinhar ou preparar os alimentos: começa por perguntar, em Português, se todos cozinham e como. Os alunos reagem bem, muito ativos querem intervir; depois apresenta a atividade, falando em Inglês; durante a atividade, os membros dos grupos vão comunicando entre si. 	
13:07	<ul style="list-style-type: none"> A professora pede a cada grupo que compartilhe vocábulos, o que vai acontecendo: “Cook”, “fry”, “grill”, “roast”,...; a professora vai escrevendo no quadro. 	
13:10	<ul style="list-style-type: none"> A professora liga o vídeo-projetor e abre o vídeo no p.c. ; enquanto isso, os alunos fazem barulho; antes de pôr o filme, a professora instrui os alunos: “catch words related to cooking. What is he doing?”. 	
13:15	<ul style="list-style-type: none"> Antes de iniciar, os alunos fazem barulho, quando inicia todos se calam; o vídeo é de culinária: uma receita apresentada por Jamie Olivier; N e N conversam durante o filme, mas um deles acaba por ficar atento; o outro não presta atenção e tenta comunicar com mais alguém; alguns alunos estão muito ocupados a tirar notas. 	<ul style="list-style-type: none"> O vídeo é um excelente suporte para a aprendizagem da língua inglesa, sobretudo a compreensão oral e a expressão oral. Mas os alunos têm que estar muito atentos e silenciosos. Focar em palavras isoladas pode ser um bom exercício, mas não seria mais interessante focar na comunicação em si? Isto é, em vez de focar em “apanhar palavras”, não seria mais interessante ouvir para depois falar sobre o que se viu (compreensão e expressão) ou para depois aplicar expressões utilizadas durante o filme... De fato, parece-me que estavam focados em detetar palavras que já conheciam e alguns até se desinteressaram e começaram a conversar.
13:16		
13:22	<ul style="list-style-type: none"> A professora para o vídeo ao fim de 1 minuto (mais ou menos) e pede aos alunos que partilhem as palavras que compreenderam: um total de 12. A professora teve que interromper a partilha para poder continuar com o filme; alguns alunos fazem perguntas ou pedem para intervir durante o vídeo. 	

13:30	<ul style="list-style-type: none"> • A professora inicia o 2º vídeo, também de culinária, uma receita apresentada por Nigella; interrompe o vídeo para os alunos partilharem vocabulário (a mesma estratégia do anterior); algum ruído, mas a qualidade do som não ajuda muito, pois obriga os alunos a trocarem ideias entre si em tom mais elevado. • A aula acaba com o vídeo a decorrer. 	
FEEDBACK DO(A) OBSERVADO(A)		
<p>2:50 Tal como já havia sido referido na análise da aula anterior, a professora não costuma ter como hábito revelar as intencionalidades das aprendizagens, no entanto, desta vez isto foi feito de forma estratégica, como foi referido pelo observador. É possível que esta ação seja já fruto de uma maior reflexão sobre a relevância dos procedimentos da aula, o que por sua vez parece ser consequência da discussão do trabalho colaborativo.</p> <p>12:55 O entusiasmo dos alunos prendeu-se com os seguintes fatores: surpresa/mistério; diferentes instrumentos e trabalho de grupo. Três situações com as quais não estavam “cansados” de lidar, portanto, foi “muita” inovação ao mesmo tempo.</p> <p>12:58 Outro ponto “inovador” foi os alunos terem tido realmente oportunidade de testarem o conhecimento e reconhecimento de vocabulário, e talvez perceberem (tanto eles como a professora) que eles sabem mais do pensam.</p> <p>13: 10 É possível que o exercício de visualização/audição do vídeo se tenha tornado repetitivo em termos de abordagem de conteúdos (vocabulário), mas por outro lado pode ser reforçador da aprendizagem quando os alunos verificam o reconhecimento de palavras. Contudo, algo realmente se perde do ponto de vista cultural e global da informação porque, ou os alunos escrevem ou veem toda a (estória) do vídeo.</p> <p>13: 30 O facto de aula acabar com o vídeo a decorrer não foi obviamente estratégico, mas fruto das circunstâncias, visto que a aula só era de 45 minutos. Pode dizer-se que, então, não deveria esse ser o instrumento adequado para essa aula. Contudo, os objetivos de aquisição e reforço de vocabulário, de trabalho em grupo e, de certa forma, de procura de conteúdos (os alunos têm que descortinar palavras no vídeo que pensem estar intrinsecamente relacionados com “cooking”) e o “contacto” com duas personalidades relevantes no panorama audiovisual britânico parecem ter sido atingidos.</p>		

Registo colaborativo de aula observada nº3 / PP observado

REGISTO COLABORATIVO: AULA OBSERVADA 3 OBSERVADOR: PI OBSERVADO: PP		DATA DA ENTRADA: 02/02/2012
TEMPO	ENTRADA DO OBSERVADOR(A)	Comentários / inferências do Observador(a)
12:50	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de 45' (das 12:45 às 13:30). Início às 12:50. • Falando em Inglês, a professora relembra que os alunos vão realizar um teste na próxima aula e o que vai sair no teste. Uma aluna pergunta se vão sair os <i>modal verbs</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existiu alguma confusão no início da aula, mas existiu comunicação pedagógica desde o início; ao falar sobre o teste, os alunos mostraram interesse sobre o mesmo; a preocupação de alguns alunos sobre o conteúdo do teste parece-me motivo de reflexão: por um lado, pode indiciar que esses alunos se preocupam com a sua aprendizagem e gostam de estar bem preparados e tirar boas notas; mas por outro lado, pode indiciar uma atitude redutora da aprendizagem, focando excessivamente sobre conteúdos específicos e não sobre competências em desenvolvimento constante (a aprendizagem do Inglês visa fazer bem exercícios de aplicação, ou apreender e usar competências comunicativas?).
12:55	<ul style="list-style-type: none"> • A professora escreve o sumário no quadro e enquanto isso N conversa com N. N entra atrasado; uma aluna e a sua colega do lado parecem perturbadas por se tratar de matéria nova para o teste (os <i>modal verbs</i>); cria-se alguma confusão; a professora lembra que não se trata de matéria nova, pois já foi estudada em anos anteriores. 	
12:58	<ul style="list-style-type: none"> • A professora começa com uma atividade de <i>warm up</i>: os alunos vão partilhando <i>modal verbs</i> que conhecem; a professora vai escrevendo no quadro à medida que os alunos os dizem: <i>can, could, may, etc...</i>; há bastante ruído; os alunos não obedecem à regra de levantar o dedo; N diz “<i>swim</i>” e a professora aproveita para explicar a diferença entre verbo auxiliar e verbo principal. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora aproveita bem as oportunidades de aprendizagem: por exemplo, quando uma aluna confunde verbo principal com verbo modal ou auxiliar, a professora aproveita a oportunidade para explicar. Parece-me um exemplo perfeito de maturidade e <i>expertise</i> no ensino.
13:03	<ul style="list-style-type: none"> • A professora apresenta uma tarefa aos alunos: construir uma frase para cada um dos <i>modal verbs</i> que se encontram no quadro. • Enquanto os alunos trabalham, a professora prepara o vídeo-projetor e o p.c.; muitos dos alunos não trabalham (X, alunos que não trabalham; V, alunos que trabalham; ?, alunos que não consegui perceber se trabalham ou não): 	<ul style="list-style-type: none"> • Não ficou claro se a atividade era individual ou de pares, alguns alunos trabalharam sós, outros com o colega do lado. Como se tratou de uma atividade de escrita, mais “rotineira” muitos alunos não mostraram interesse, mas tem que ser! As atividades não podem ser sempre de carácter surpreendente.

	<div><div><div>X</div><div>X</div></div><div>V</div><div>V</div><div>V</div><div>V</div></div> <div><div>V</div><div>V</div><div>V</div><div>V</div><div>V</div></div> <div><div>?</div><div>V</div><div>V</div><div>X</div><div>X</div></div>	<ul style="list-style-type: none">• A turma continua a manifestar alguma dificuldade de organização e respeito pelas regras de participação. Mas parece-me que tem havido evolução positiva desde a 1ª aula observada.• A professora hoje ficou demasiado estática e utilizou pouco as estratégias comunicativas não verbais: foi causa ou consequência do desinteresse dos alunos? Quando um aluno está desinteressado, interpelá-lo na 2ª pessoa ou pelo nome próprio e olhá-lo nos olhos pode ajudar, pois pode fazê-lo sentir-se envolvido na atividade. Ao estar estática, fisicamente e com o olhar, os alunos do fundo da sala ficam alheios ao que se passa, por vezes a comunicação acontece apenas entre a professora e os alunos das 1ªs mesas.• Foi oportuno e motivador quando a professora disse ao aluno que não saber não é grave, pois nesta aula teria a oportunidade de aprender.• Quando a professora dirige a comunicação para um aluno, é como se os restantes achassem que não é nada com eles. Há confusão.• Boa estratégia!• Os alunos manifestam claro desinteresse pela abordagem gramatical.• Em determinado momento parece que os alunos não acompanham o raciocínio inerente ao discurso da professora.• Esta mudança estratégica foi muito oportuna e produziu resultados positivos; boa visão.
13:10	<ul style="list-style-type: none">• Enquanto os alunos trabalham, a professora não se desloca pela sala; um aluno diz que não sabe; a professora explica que não faz mal, porque vai aprender hoje; N pede à professora para falar em Português. N não faz nada e mexe no armário que se encontra perto do seu lugar, e faz muito barulho e depois chama por um colega, que se encontra na outra extremidade da sala; uma aluna brinca muito e interroga a professora sem pedir a palavra; os alunos estão irrequietos.• Quando a professora pede para partilharem as suas frases, os alunos vão dizendo uma frase para cada modal verb; a professora permaneceu o tempo todo entre a secretária e o quadro, quase não se movimenta nem dirige o olhar.• No final, a professora elogia: as frases estão gramaticalmente perfeitas (modal auxiliary verb + main verb).	
13:17	<ul style="list-style-type: none">• A professora instrui a atividade seguinte: ir para a página 84 do manual para fazer exercícios de aplicação; a professora começa por teorizar – enquanto teoriza há muito barulho; a professora lê em voz alta um excerto do manual.	

13:30	<ul style="list-style-type: none"> • A professora muda a estratégia da atividade: deixou de ser individual e passou a ser de grupo-turma; interpela um aluno de cada vez para dizer qual o modal verb adequado para completar a frase e depois indicar o sentido da mesma: permission, ability, probability,... os alunos participam mais ativamente. • A aula acaba, com os alunos a trabalhar. 	
FEEDBACK DO(A) OBSERVADO(A)		
<p>12: 50</p> <p>A preocupação de alguns alunos em relação à lembrança da existência de um teste na aula seguinte reflete realmente o seu interesse na obtenção de bons resultados. A referência feita pelo observador quanto ao objeto da aprendizagem do Inglês é relevante e partilhada pela professora observada. Mas, muitas vezes a importância dos exercícios de aplicação é mais enfatizada pelos alunos do que pelo professor. A também preocupação dos alunos em relação à matéria nova reforça o que foi acima mencionado. Os alunos dão pouca importância ao desenvolvimento de competências, só tendo noção da aprendizagem, quando a sentem reproduzida como que num documento. É possível que este seja um ponto a ser trabalhado, ou seja, proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais constante e fluída que possa ser verificada de forma mais global e não específica.</p> <p>12:58 / 13:03</p> <p>Neste processo a professora pretende diminuir a importância dada pelos alunos à “matéria nova”, tentando demonstrar que no fundo o que se acaba por fazer é uma revisão e que eles em geral até já sabem a matéria. De referir que a professora agiu como os alunos, preocupando-se somente com a inserção da matéria no teste, sem que esta tenha sofrido um percurso consistente de aprendizagem. De qualquer modo pretende-se com o exercício de elaboração de frases que o conteúdo “modal verbs” seja aplicado em algum contexto. Quanto à não especificação da forma como deveriam desenvolver a tarefa, a professora pensou não ser relevante tendo os alunos acabado por optar pela situação que mais lhes agradasse.</p> <p>Relativamente à não-participação de alguns alunos nas tarefas propostas, a professora pensa ser uma questão à qual deva ser dada mais atenção, principalmente em turmas com alguns elementos perturbadores, como é o caso desta. A professora acaba por se preocupar com bons alunos que desenvolveriam as tarefas sem dificuldades, “esquecendo” ou “desvalorizando” outros alunos que à partida também não valorizam os seus processos de aprendizagem.</p>		

13:03

Um aspeto positivo da atuação da professora pode ter sido a adaptação das tarefa a realizar, ou a forma como iriam ser abordadas , isto de acordo com o “feedback” que ia sendo dado pelos alunos. Essa mudança de estratégia não foi contudo tão estratégica assim, mas uma tentativa de “ salvar” a tarefa proposta e tentar envolver mais os alunos, visto que tal como foi referido pelo observador, muitos acabam por não trabalhar.

Conclusão:

Mais uma vez o tempo de execução das tarefas não esteve adequado à aula de 45 minutos, até porque o observador refere a preparação do PC e videoprojector que acabam por não ser utilizados.

Guião para as sessões com os grupos focalizados de alunos

Temas – 8º ano	Sessão
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como te caracterizas enquanto aluno? ✓ Motivação para a aprendizagem ✓ Contacto com a língua inglesa na vida diária ✓ Grau de conhecimento do currículo e das competências ✓ Utilidade da língua no projeto pessoal de formação ✓ Atitude de aprendizagem ✓ Ambiente de aprendizagem ✓ Consciência acerca do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Inglês/identificar atividades e competências visadas ✓ Avaliação / critérios de avaliação 	1
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar estratégias de ensino-aprendizagem / identificar atividades desenvolvidas nas aulas ✓ A comunicação pedagógica / relação professor-alunos e alunos entre si ✓ Atitude de aprendizagem 	2

Temas – 9º ano	Sessão
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como te caracterizas enquanto aluno? ✓ Motivação para a aprendizagem ✓ Contacto com a língua inglesa na vida diária ✓ Grau de conhecimento do currículo e das competências ✓ Utilidade da língua no projeto pessoal de formação ✓ Atitude de aprendizagem ✓ Ambiente de aprendizagem ✓ Consciência acerca do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Inglês/identificar atividades e competências visadas ✓ Avaliação / critérios de avaliação 	1
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar estratégias de ensino-aprendizagem / identificar atividades desenvolvidas nas aulas ✓ A comunicação pedagógica / relação professor-alunos e alunos entre si ✓ Atitude de aprendizagem 	2
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os papéis do professor e do aluno: diferenciação, caracterização ✓ O relacionamento entre professor e alunos: identificar fatores estabilizadores/desestabilizadores ✓ Avaliação / critérios e instrumentos – que grau de conhecimento? 	3

Transcrição da sessão 1 (Grupo focal 9ªA) – 20 janeiro 2012

PI: Pronto. Vocês sabem ao que estão aqui. Isto trata-se de uma entrevista mas é uma entrevista, eh, para um grupo focal, pronto, isto destina-se a saber em determinados momentos a vossa opinião sobre alguns temas. Hoje... o objetivo, o tema principal é saber a forma, conhecer a forma como os alunos veem a língua inglesa no contexto da sua aprendizagem escolar. Pronto, eh, agradecia que vocês estivessem completamente à vontade, que dissessem aquilo que pensam, tá?, com sinceridade, porque tal como vocês sabem isto não é para avaliação...

A3, A4, A5: Claro que não...

PI: Isto é apenas o vosso contributo para o meu projeto de mestrado. E o meu projeto de mestrado está a procurar analisar de que forma eu através da reflexão com uma colega e com os alunos, posso, ou esses podem ser, contributos para a minha transformação. O objetivo último é melhorar a aprendizagem dos alunos, como é óbvio. Ok? Pronto! Assim sendo, vamos começar as perguntinhas. Hum... eu eh aponto um de cada vez, certo? Por uma ordem mais ou menos arbitrária e vocês, ah!, quando estiverem a responder às mesmas perguntas não se preocupem se a vossa resposta é dissidente em relação à dos colegas. Tá? Isso é positivo, para mim é extremamente positivo. Ok. Em primeiro lugar eu queria que vocês se apresentassem. Mas que se apresentassem em particular... Bem, o nome interessa, de resto não interessa mais nada, em termos de... em termos globais como vocês se caracterizam enquanto alunos de Inglês. Estão a perceber o que pretendo? Saber como é que vocês se avaliam como alunos de Inglês, enquanto alunos nesta fase, está bem? João, o que é que tu dizes? ... heheh ah eu falo!

A1: Não estou a perceber...

PI: Ah, OK. Enquanto aluno de Inglês, como é que tu te caracterizas?

A1: Um aluno médio, de três.

PI: Mais... Mais alguma coisa? Em termos de motivação.

A1: Mais ou menos também.

PI: Que é que queres dizer com isso?

A1: Às vezes estou motivado.

PI: E já agora, o que é que entendes por motivação?

A1: Gostar da disciplina, da matéria.

PI: Pronto, e às vezes gostas outras vezes não, é?

A1: Não gosto de verbos.

PI: E que mais? Podes falar sobre isso?

A1: Gosto mais da interpretação.

PI: Ah-ah. Que mais?

A1: Ler textos.

PI: Ah, que tipo de contato é que tu tens com a língua inglesa no dia a dia?

A1: No dia-a-dia... quando eu for, se eu for... chegar a ser futebolista, irei precisar dela. Mais...

PI: E atualmente no dia-a-dia contatas com a língua inglesa...

A1: Sim, na brincadeira com os meus colegas...

PI: Como é? Conversas com eles?

A1: Dizemos algumas palavras às vezes...

PI: Ah-ah. E não há mais situações? Mais alguma situação?

A1: Nunca passou por mim um Inglês a perguntar nada.

A1, A2, A3, A4, A5: Hehehe.

PI: E o que é que tens a dizer Daniela, sobre as mesmas questões? Em termos globais como é que te caracterizas?

A3: Heheh uma aluna média... pronto, podia dar mais, podia.

PI: Mas o que é que queres dizer com isso? “podia dar mais...”

A3: Oh, podia saber mais, estar mais, coiso, na língua inglesa... mais motivada

PI: Quer dizer, ah, que o teu grau de motivação não é muito elevado? Ou é inconstante?

A3: É inconstante, às vezes tanto estou motivada para a aula e quero estar a falar Inglês como às vezes não me apetece tanto

PI: Eh, E que tipo de contato tens com a língua inglesa? Assim, tens algum contato no dia-a-dia?

A3: Tenho. No dia-a-dia tenho a minha melhor amiga que não se cala...

PI: É?

A3: É. E fala às vezes um bocadinho, assim...

PI: Na brincadeira...

A3: Sim, mais na brincadeira.

A4: Cala-te. Já estou farta de te ouvir.

PI: E... mais situação nenhuma?

A3: Nos filmes, nas músicas...

A2: Hum...

PI: Diz, podes dizer também qualquer coisa...

A2: sim, nas músicas também. Ouço muita música inglesa... e filmes também.

PI: E, acham que isso pode contribuir para vocês...

A2: ajuda a perceber

A3: Sim... e com os filmes e com as legendas sempre, pronto, ficamos a perceber mais

PI: He-he. Muito bem. A4, diz lá...

A4: Que é que quer que eu diga, professor?

PI: Quero que fales um bocadinho do teu historial

A4: É assim, a minha mãe pôs-me no Inglês com cinco anos, e então consigo ter mais vocabulário, mais acesso à língua do que os meus colegas, o que também é normal e tenho muito contato com a língua inglesa porque gosto muito, sinto-me muito motivada. Para mim, acho que vai ser muito importante para o meu futuro... porque quero ser jornalista e... é uma língua de que gosto bastante. E... não sei... Gosto muito das suas aulas...

PI: E, já agora, podes descrever, contar um bocadinho o teu contato com a língua inglesa?

A4: Contato diário... é assim, tenho mais contato nas férias, porque aparecem pessoas a pedir informações e assim... em Inglês, e depois semanalmente tenho aulas de Inglês no Instituto... e tenho outro contato com a língua inglesa... e, de vez em quando, falo com as minhas colegas e assim. E ouço muita música inglesa.

PI: A5!

A5: Não sei o que dizer... Acho que o stôr sabe que sou... pronto, considero-me boa como aluna. Contato diário? Tenho. Vivendo com um Inglês é normal que tenha.

Agora, a nível de aprendizagem em aulas de Inglês, a nível de escrita e a nível oral... aprendo muito mais do que ouvir apenas o meu pai, não é? É preciso saber pôr em prática a gramática e... é isso.

A4: No meu caso, é assim, tenho muito contato com a gramática, o vocabulário, os verbos e isso tudo, mas a pôr em prática a falar .

A5: A mim é ao contrário.

A4: Porque não tenho assim muitas pessoas com quem falar.

A5: Eu é ao contrário.

PI: E tu, A2?

A2: Eu às vezes nas aulas continuo um bocado, não percebo algumas palavras... tenho alguma dúvida nas palavras.

PI: E que é que isso provoca em ti?

A2: Desilusão às vezes. Escrevo mal as frases, às vezes... confundo um bocado os verbos, a ligar... a construir frases direitas... acontece-me muito isso.

PI: Sim, mas por exemplo, quando estás a ouvir Inglês, na aula ou noutra situação, quando tu não compreendes, o que é que sentes?

A2: Que devia aprender mais Inglês... não percebo muito... tento perceber mas às vezes não consigo mesmo

PI: Ah-ah, mas... e tu Daniela?

A2: Eu muitas vezes quando estou a escrever frases confundo muito com o Francês... como agora temos duas línguas... às vezes até parecido com as palavras confundo-as com o Francês e custa às vezes a construir as frases todas direitinhas em Inglês.

PI: Já agora uma pergunta a propósito, confundes com o Francês mas com o Espanhol não.

A2: Não.

PI: Porque achas que é? Eu sei que não... mas vocês ouvem Espanhol, veem televisão espanhola, não é?

A2: Sim, mas a falar Espanhol e tudo o mais... não sei, mas o Francês é a língua que eu mais confundo, às vezes mesmo quando eu estou,...

A5: Eu confundo menos o Francês do que o Espanhol.

A4: E as palavras são um bocadinho parecidas em Francês e em Espanhol tipo “leçon” e “lesson” ...

PI: Ah, e Inglês... queres dizer em Francês e em Inglês...

A4: Sim... Francês e Inglês e às vezes confundo...

PI: A nível de palavras, mas a nível de língua em si...

A4: De língua em si não tem nada a ver

A3: Não, mas... como temos agora duas disciplinas...

A5: Eu acho que o espanhol é mais fácil e o francês é o mais difícil, e eu considero o Francês e o Inglês as duas línguas mais difíceis e é por isso que as confundimos mais. Duas mais difíceis, é pior do que uma fácil e uma mais difícil.

PI: Mais alguma opinião sobre isso?

A4: Eu acho que em termos de verbos é mais fácil o Francês... talvez, seja mais fácil o Francês, mas o problema que eu tenho mais frequente com... com a confusão de... vocabulário e assim... é só mesmo em algumas palavras mais parecidas e depois o resto é... posso saber muito vocabulário em Inglês mas não pondo em prática, esqueço-me dele.

PI: Ias dizer, A2?

A2: Eu acho que os verbos em Inglês são mais fáceis... em Francês, sabe que... aquilo as palavras do “être” e assim, o “passé composé”, não acerto um...

A1, A2, A3, A4, A5: He-he-he...

A2: Tiro sempre zero nisso. E é, acho que é isso. Também tenho dificuldade em perceber se é presente continuous ou presente perfect... engano-me muito nisso.

PI: Pronto. Mas isso... Também vamos ter oportunidade de falar sobre atividades na aula e os conteúdos... talvez na próxima sessão. Posso agora passar a outra questão? Posso? Ah. Em termos globais, o que pensas do ensino e da aprendizagem do Inglês na escola, ou seja, em termos globais: interesse, vantagens, desvantagens, desinteresse, utilidade, não utilidade... do Inglês fazer parte do currículo da escola, particularmente, do ensino obrigatório, ou seja, vocês já vão apanhar o ensino obrigatório até ao décimo-segundo ano. Que é que achas, Daniela?

A3: Eu acho que agora o inglês é uma língua em que quando estão várias pessoas com línguas diferentes, ao falar-se, vai-se sempre para o Inglês. E então, é bom ter o Inglês e saber o básico pelo menos, do Inglês. É bom ter na escola. É uma vantagem.

PI: uma vantagem para...

A3: o futuro.

PI: Em que sentido?

A3: Mesmo entre todas as profissões, acho que há entre...

PI: A2, o que é que achas?

A2: Eu acho que tem vantagens... Se formos para um país onde se fala Inglês, já podemos falar à vontade, não temos aquela necessidade de inventar...

A4: De andar a gesticular.

PI: E se ficares cá? Se não emigrares?

A2: Se não emigrar, se encontrar algum Inglês pelo caminho, sempre posso dar informações. Mas como não encontro muito, não ponho em prática.

PI: E, em termos... Achas então que o currículo, tal como está, se quiseses, o percurso que tu tens na escola contribuiu alguma coisa para tu conseguires esse objetivo, ou seja, se emigrares ou se contatares com turistas, etc...

A2: Sim, se não fosse a escola a ensinar-me o Inglês provavelmente não ia ter a oportunidade de aprender.

PI: Hum-hum. Sofia, o que é que achas? Em termos globais o que é que achas do Inglês fazer parte do currículo, qual a utilidade, vantagens...

A5: Eu acho que é fundamental termos no currículo uma língua, porque nós temos que... o mundo tem várias línguas e o Inglês é uma das línguas mais faladas do mundo. E nós não podemos estar à parte e temos que entender o Inglês para podermos falar com o resto e estar em contato com o mundo. Isso é fundamental para um currículo. E acho que é fundamental o inglês ser aprendido na escola, porque temos que entrar em contato com o mundo e não podemos só saber português porque senão não sabemos falar com as outras pessoas.

PI: E achas que o inglês curricular, o Inglês que tens aprendido na escola, o Inglês que tens na escola, tem-te dado essas oportunidades de aprendizagem?

A5: Por exemplo, eu a nível de Inglês, sim, porque tenho o professor que me ensina, o meu pai... mas por exemplo, a nível de Francês não sei se... Por exemplo, eu em Inglês tenho casa e escola e continuo (?) muito. O Francês tenho apenas na escola e como não tenho contato com o francês no dia-a-dia, acho que a nível de... comparado com o Inglês, não conseguia falar tão bem, ou seja, acho que na escola é tudo mais teórico e não consigo aprender... por exemplo, a Inglês se eu falar, é

porque tenho o meu pai, mas a Francês se eu quisesse falar não falava, porque na... acho que nas aulas falta muito de prático e... é essa a minha opinião.

PI: Concordas, A4?

A4: Concordo plenamente. É assim, eu como ando no Instituto, é muito bom ter um apoio, um suporte fora da escola, mas se não tivesse as aulas na escola havia muita coisa que não tinha aprendido bem, porque, como andava num nível mais avançado do que as aulas normais, no instituto eu dava matéria que não tinha dado em Português e não dando em Português, eu não compreendia em Inglês. E então, as aulas, na escola, foi um suplemento à minha aprendizagem e a partir daí eu comecei a aprender muito melhor. A nível laboral é muito importante ter um currículo em que sabemos falar Inglês e acho que a partir de agora o Mandarin também vai ser muito importante e acho que falta uma coisa na escola, que é a linguagem gestual, porque nós devíamos pensar em toda a gente. Se toda a gente sabe falar Inglês (ou a maior parte das pessoas) porque não aprender a língua gestual que é tão importante?

A5: Concordo.

A4: Nós temos que nos adaptar às dificuldades dos outros. Concordo plenamente com a Sofia quando diz que as aulas na escola são muito mais teóricas que práticas, porque eu consigo ter uma conversa mais ou menos coerente em Inglês e em Francês, não consigo ter uma conversa coerente. Construo frases, oralmente péssimo. E em Inglês consigo ter uma conversa coerente. E... que é que eu acho... que a questão do trabalho, dá muito jeito, até a nível da informática, tudo o que aparece de *software* e assim é em Inglês, aparece-nos em Inglês. Os filmes são em Inglês. As músicas.

A2: E mesmo a ler em Francês é muito mais complicado.

A3: Eu sou mais ao contrário. Eu vivo mais com o Francês, porque o meu pai está na Suíça e tudo... e vivo mais com o Francês e, então, para mim é o contrário. É mais fácil o Francês do que o Inglês.

A2: Mas isso depende dos alunos...

A4: E da convivência com a língua.

PI: Mas eu depreendo então, aí, uma certa crítica ao currículo e às aulas de Inglês. Ou seja, não... (e eu evito dizer aqui as aulas, para não nos focarmos em mim e nas aulas que vocês têm, mas para nos focarmos na escola em geral, tanto aqui como em qualquer escola). Quer dizer que o sistema não providencia as oportunidades para, por exemplo, a língua falada...

A4: Basicamente isso.

PI: Para a comunicação...

A4: Nós devíamos ter mais contato com o exterior porque, é assim, nós sabemos que a atual conjuntura financeira do país não está muito boa, não é? Mas se nós tivéssemos mais contato com o exterior nós evoluir muito mais a nossa língua, porque nós agora no instituto temos uma viagem a Nova Iorque e tenho a plena noção (também a minha mãe proibiu-me de falar em português lá) tenho a plena noção de que vou evoluir muito mais a língua... é...

A5: Claro.

A4: Até contato direto, nós vamos ter que nos desenrascar com uma língua que normalmente não utilizamos e, então, é muito melhor. E nós devíamos ter uma oportunidade dessas na escola.

A5: Também concordo. Não é apenas tudo teórico. Também que ter prático. Como a Lara diz, tem que haver contato. Por exemplo, a Daniela tem oportunidade do pai de contactar com o Francês, ao contrário de mim. Eu tenho contato com o Inglês. Tu tens contato com o Francês. Tu percebes mais de Francês e eu percebo mais de Inglês.

A3: Exato.

A5: Não é só o que vem nos livros.

A4: Pois não é só o saber. Tem que se pôr em prática.

PI: Hum-hum... Depreendi também, então, que vocês valorizam o Inglês como uma língua... mas também de valorização pessoal e profissional. Ok, mas o A2 há bocadinho não valorizou muito. Por exemplo, caso vás trabalhar para o estrangeiro, muito bem, não é? Mas, por exemplo, para trabalhar aqui em Portugal, tu não valorizas muito o Inglês.

A2: Penso que não vou usar muito. Penso que não vou usar no dia-a-dia.

PI: E porque é que achas que não?

A2: Não encontro muitas oportunidades de falar Inglês, para quê?

A4: Eu não concordo.

PI: Tu também não?

A4: Eu sinto-me realizada pessoalmente por saber Inglês, saber que estou a ver um filme que não tem legendas e consigo perceber o conteúdo, saber que estou a ouvir

uma música e consigo perceber a letra da música. Eu sinto-me bem quando consigo perceber e não consigo imaginar-me sem saber essa língua e... porque quando tenho...

PI: E, desculpa interromper-te, mas.... E focando na valorização profissional futura...

A3, A4, A5: Claro... muito jeito...

PI: Então não estão de acordo com o A2. Queria que explorassem esse desacordo...

A4: Eu por exemplo, quando eu fui a França no ano passado disse “vou praticar o meu Francês...”. Cheguei lá, “Olá Francês...” Olha... “Fala Inglês?” “Mais ou menos” Pronto, mais ou menos ainda bem. Falei tudo em Inglês, na minha viagem a França, sempre a falar em Inglês.

A5: Claro, se vai a Espanha, fala-se em Inglês, percebem-se; Se vai à Alemanha fala-se em Inglês, percebem... E a nível do trabalho, não sei se é isso que estão a...

PI: É isso tudo que eu queria saber.

A5: Por exemplo... Vou dar um exemplo... No caso da minha irmã, se ela for alguma vez trabalhar, claro o patrão precisa de saber se ela conhece, por exemplo, Inglês, que é uma língua... Acho que a advocacia e todas as profissões...

PI: Ela... Então a tua irmã vai ser advogada, certo?

A5: Sim. E facilita mesmo. E muito mesmo, o Inglês. Porque, imagina, se ela quiser tirar o mestrado lá fora é muito mais fácil conhecendo o Inglês. Por exemplo, se ela quiser ir para Inglaterra, e vai contribuir imenso para ela progredir quer profissionalmente quer a nível do mestrado. E alguém que quer um currículo com alguém que saiba uma língua, por exemplo, o Inglês.

PI: E em relação às tuas perspetivas futuras? Já sabes? Tens ideia daquilo que queres ser? Universidade? Se queres estudar?

A5: Quero estudar. Quero ir para a Universidade. Quero ter o meu emprego e, por acaso, se puder (era bom...)...Não sei... Não sei o que quero ser mas se está-se a referir à língua...

PI: Sim, se o Inglês terá utilidade seja qual for a profissão.

A5: Claro, acho que sim. Porque o inglês é uma língua muito falada e, por exemplo, se eu quisesse ir tirar o curso de mestrado fora, iria para Inglaterra porque conheço melhor a língua.

PI: A2, e tu? Já tens perspetivas daquilo que queres?

A2: Já. Depende. Eu quero ser futebolista, se tiver sucesso. Mas se não der, vou para um curso de informático como o meu irmão foi.

PI: E agora, explica lá, o Inglês terá ou não utilidade?

A2: Terá. Acho que sim.

A3: Tanto numa como noutra. Se vais para futebolista não quer dizer que só vás para uma seleção portuguesa. Vais precisar para contatar com os outros futebolistas ou assim. E informática, muito como a Lara diz, o *software* já aparece em Inglês. Vais precisar do Inglês. Tanto uma como outra.

PI: Estás a mudar de opinião ou estás apenas a ceder... assim de barato? Diz, diz.

A2: Estou a mudar de opinião, não pensei muito em antes. Nos hotéis... Os que estão na bancada principal... No banco... para registar, também utilizam muito, ou aparecem muitas pessoas de várias nacionalidades e utilizam muito o Inglês. Não tinha pensado no caso.

PI: OK. A3, o que é que tu achas em relação a isso?

A3: Foi como eu disse, acho que o Inglês para as profissões é muito bom. Eu gostava de ser fisioterapeuta, portanto, pode dar utilidade como não, mas espero ficar sempre com essa língua em mente...

PI: Mas... Imagina só que vais concorrer a um posto como fisioterapeuta achas que, portanto, vais ter que apresentar um currículo, há uma vaga e concorrem várias pessoas, há vários candidatos... Achas que o domínio do inglês, o teu domínio do inglês pode ser relevante para te selecionarem ou não?

A3: Sim, porque... imaginar uma urgência em que não é uma pessoa portuguesa, ou assim. Claro que vão precisar para contatar com essa pessoa, para saber o que é que tem, o que é que não tem. Claro que é essencial ter a língua inglesa.

PI: Sim, Lara.

A4: Eu concordo. E é assim, como já disse quero ser jornalista, quero ir para o meio artístico e, é claro, que não vou ficar só em Portugal. Eu quero abrir portas para o estrangeiro, se deus quiser vou conseguir, e em questão de estudos também vai-me dar muito jeito porque eu quero estudar muito e ir para fora trabalhar e saber Inglês é excelente.

PI: Agora, mudando de tema. Acham que existe alguma diferença substancial entre o inglês e as outras disciplinas curriculares? Ou seja, diferença substancial quanto à natureza, ao currículo, à abordagem que se faz, à relevância ou importância do Inglês como disciplina. Ou seja, vocês têm diversas disciplinas: há diferenciação

quanto à natureza do Inglês em relação às outras ou não? Não sei se entendem a pergunta... Não queria expandir muito, para não dar ideias de resposta. Quem quer começar?

A4: É assim, eu não sei se percebi a pergunta mas o Inglês em relação às outras disciplinas... Por exemplo, se formos a comparar Inglês com Matemática... eu vou para Economia, acho que vão dar-me muito jeito, ambas, não acho que alguma seja mais importante que a outra...

PI: Eu queria mudar de tema. É mesmo em relação à natureza da disciplina. OK. A forma como vocês veem as diversas disciplinas, certo? Vocês têm diversas disciplinas no currículo: são todas iguais, encaram-nas todas da mesma forma ou de formas diferentes, conforme as disciplinas?

A3: Há muitos alunos que desvalorizam muitas vezes as línguas. Preocupam-se mais com a Matemática e com o Português que pensam que são aquelas disciplinas essenciais... Muitas vezes acabam por desvalorizar e preocupar-se mais com a Matemática...

PI: E achas que isso acontece porque o português e a Matemática são considerados...

A3: Porque, se calhar, preocupam-se com os exames... como veem os exames, aquilo... precisam daquela nota a Matemática e a Português para passar e, então, desvalorizam sempre mais as outras...

A4: Não no meu caso e no da A5... Mas a Matemática e o Português são as disciplinas que nos acompanham desde os seis anos...

A5: Pois é. Por exemplo, Português. Para saber uma língua estrangeira é preciso saber a nossa própria língua. E Matemática é Matemática! Não É?

A4: Matemática sabe-se em qualquer parte do mundo.

A5: Exatamente, Matemática sabe-se em qualquer parte do Mundo. Por isso, são as nossas bases.

PI: E tu, A2?

A2: Desvalorizo mais o Francês. Um bocado o Inglês, é verdade. Tenho de concentrar-me mais na Matemática... sou fraco a Matemática. Tento sempre melhorar no que sou mau, e às vezes esqueço-me das outras disciplinas.

PI: Mas... em relação, por exemplo... se tiverem de comparar... eu, depreendo que vocês podem agrupar as disciplinas: de um lado têm as línguas. De outro lado têm as ciên... a Matemática e as ciências, certo? De outro lado têm mais as artes... Vocês fazem esta diferenciação, ou para vocês o inglês é apenas mais uma disciplina como

as outras? São todas disciplinas ou, pelas suas características, cada uma tem particularidades? O Inglês tem particularidades e vocês vêm essas diferenças ou não?

A2: Entre elas... o grau de dificuldade...

PI: Só pelo grau de dificuldade?

A2: Sim.

A4: Eu gosto de estudar, gosto de tudo. Gosto das disciplinas todas, mas há disciplinas que para mim são mais importantes... Vejo mais importância no futuro, para o que quero ser, do que outras.

PI: Ok. Ok, Acho que já estou a perceber. Agora... acham que o inglês é uma disciplina ou é uma língua? Queria que vocês desenvolvessem esta ideia: o Inglês é uma disciplina ou é uma língua?

A3: É as duas coisas...

A5: Eu acho que é uma língua... Eu como disse anteriormente acho que o Inglês é mais uma disciplina porque não se abrange a língua toda. Não sei se está a entender.

PI: Pois... Voltamos atrás... o feedback daquela falta de oportunidades de comunicação...

A4: Na escola acaba por ser apenas uma disciplina e não uma língua.

A5: Por exemplo, damos um teste, damos a matéria, damos um teste, estudamos, e pronto... E voltamos à mesma coisa. Estudamos, fazemos o teste e mais nada.

A4: Não temos mais interação com a língua.

A3: Acaba por ser uma disciplina.

A4: Acaba por ser uma disciplina... Não há interação com a língua... mesmo.

PI: Concordam todos com isso, ou não? A2.

A2: É mais uma disciplina.

PI: E acham que isso é mais um dos fatores de desmotivação? Então vamos focar agora nos alunos e na falta de aproveitamento. Ou nas dificuldades de aprendizagem do inglês de muitos alunos. Acham que tem influência, isso?

A2: Tem. Não têm muitas oportunidades de falar Inglês.

A3: Sim, se calhar...

A2: Isso afeta um bocado a motivação.

A3: É, se calhar, se tivessem mais contato em falar e assim, e se calhar iam ter mais motivação a aprender e a querer saber mais e descobrir mais palavras...

A4: É muito mais engraçado quando se está a falar com alguém inglês, porque nós, se não sabemos dizer a palavra, damos a volta à questão e falamos de outra maneira e sentimos mais... e depois é engraçado, é muito engraçado vermos como nós conseguimos... afinal pensamos assim... “Ai! Eu sei mas não dá para uma conversa e depois quando encaramos assim uma situação temos a noção que conseguimos até desenrascar e... é engraçado...

A2: Sim, mas fico um bocado atrapalhado... Sem saber o que dizer muitas vezes.

PI: Concordas? (...) Eh pá! Vou desafiar-vos a dizer, pode ser através de alguns adjetivos ou palavras soltas, como quiserem, como... os sentimentos, ou seja, como vocês se sentem antes, durante e no fim da aula de Inglês. Vamos focar no “antes da aula”... Atirem para lá adjetivos ou palavras para referir os sentimentos.

A5: (????) (todos riem) ... de Inglês posso chegar e estar supercansada e aí...

A4, A5: É mais uma aula...

A4: Ou então é “Ei, vamos descomprimir na aula de Inglês”.

A5: Ou até pode ser... eh... a nível positivo, também pode ser...

A4: Pois... vamos descomprimir na aula de Inglês... já chega de ouvir as outras aulas: Matemática, História... Vamos ter línguas! *lupi!*

A3: Depende muita da nossa motivação...

A4: da motivação do dia... estado de espírito...

PI: Mas não há nenhum sentimento dominante então, assim constante ao longo do ano?

A4: Maioritariamente?

A2: Cansaço...

A4: é...

A2: No início, trabalho: trinta minutos, quarenta. Depois sinto-me cansado, já faço muito menos, já começo a fazer outras coisas... começo a brincar.

A4: Eu maioritariamente, sinto-me bem porque é uma área em que estou mais à vontade. Gosto muito de estar a falar e a conviver com a língua inglesa. E como

tenho colegas que sabem falar mais ou menos... pronto, mais elevado que eu, mas mais ou menos ao mesmo nível que eu... gosto de estar na aula de inglês.

A5: E pensar que numa aula vamos aprender mais um bocado...

A4: E durante, as aulas são muito dinâmicas, portanto é fixe. Estamos a ver vídeos, estamos a fazer trabalhos de grupo, e eu gosto.

A5: É, por acaso concordo.

A3: São umas aulas...

A2: é o que eu mais gosto de fazer... ver vídeos numa aula e trabalhos de grupo.

A4: Mas é...

A5: É fixe...

PI: Pronto, sobre isso, falamos noutra sessão. Agora, então, mais umas perguntinhas simples. Se estivesses numa turma diferente, achas que aprenderias na mesma?

A3: Não, porque como disse, a minha melhor amiga e outra amiga muito importante sabem falar Inglês e eu consigo evoluir mais com elas. E, se calhar, se fosse para outra turma, já não...

A2: Já não me entregava tanto...

A3: É.

A4: Pois, é verdade...

A3: Às vezes estou na brincadeira com elas, e elas querem treinar e falam e puxam por mim e eu tento sempre estar a perceber e...

A4: E se não percebes estás mais à vontade connosco e perguntas, o que é que aquilo significa?

A3: Ia, e às vezes depois dizer: é tenho que saber aquilo, não é? E ficamos sempre com aquilo, se calhar noutra turma já não sentia...

A2: Estávamos mais calados durante a aula, não fazíamos...

A5: Se eu no Colégio mudasse de turma, tinha o mesmo professor e tinha os mesmos colegas... Se eu mudasse de escola.

A2: Era muito diferente.

A5: Não conhecia os meus colegas, não conhecia o meu professor, e, se calhar, as notas iriam ser diferentes.

A4: E... mas... é, concordo...

PI: A2, achas então que o contexto define também... contribui para a aprendizagem?

A2: Sim. Mudar de turma: depois, tentar falar é mais complicado.

A4: Sentimo-nos mais envergonhados se errarmos, porque não conhecemos as pessoas...

A3: Pois sentimos que toda a gente está a olhar para nós.

A5: E não nos sentimos tão à vontade. Isso é em tudo, quando estamos com pessoas que nós conhecemos e gostamos sentimos mais à vontade para aprender. Se estivermos num meio mais pesado, não.

PI: Significa, então, que havendo um conjunto, um grupo de colegas que estão num nível mais avançado, certo, contribui para que todos, o nível global da turma também melhore?

A5: Acho que sim, mas...

A4: Mais ou menos...

A5: Sim e não, por vezes.

A3: Depende, se vamos pôr também alunos que só querem brincadeira, claro que não os vamos conseguir puxar e... puxar por eles...

A4: O problema é, assim, nós boas alunas tanto conseguimos puxar por eles, como às vezes não temos a noção de que...

A4, A5: estamos a fazer o contrário...

A5: Estamos a empurra-los...

A4: Por exemplo, se o stôr faz uma pergunta e ninguém sabe e nós não recebemos eles ficam assim meio acanhados...

A5: Por exemplo... Exatamente... O professor faz uma pergunta e nós respondemos logo, não damos oportunidade de eles pensarem...

PI: É, A2?

A2: Eu pelo menos penso sei muito menos Inglês que as melhores alunas. Depois fico um bocado acanhado... mesmo, envergonhado...

PI: Achas então que os colegas... mas, as outras também podem ter opinião sobre isso. Acham que por vezes os colegas não se manifestam porque estão acanhados?

A4: Estão acanhados, porque já sabem que nós sabemos e que se eles disserem baboseira vão ficar mais envergonhados.

A2: Isso é muito verdade...

PI: É? Já sentiste isso?

A3: Já, já... algumas vezes já. E às vezes já não respondia por causa de... tinha medo de estar a responder uma coisa assim mal e, assim, não dizia...

A4: Porque há palavras em Inglês que são muito parecidas umas com as outras e que querem dizer totalmente o contrário e eles sentem-se assim...

A2: Já me aconteceu assim quando era... naquele texto que demos e que era o “Star Wars”, “magic” (????) eu pensava que era o filme, mas não era a magia do cinema. Enganei-me nisso. Fiquei mesmo... Foi a Lara que respondeu, fiquei tipo...

PI: E achas que tem lógica? Que tem alguma lógica sentires-te acanhado? Nas aulas de português não te acontece o mesmo?

A2: Não acontece tanto.

PI: Não?

A2: Não. Porque já conheço melhor a língua.

A4: Mas também nos sentimos de vez em quando. Quando erramos, porque é a nossa língua... e ainda é pior. Se calhar ainda é pior...

PI: E em Português também há alunos de cinco, há alunos de três, de dois... Não é? E nas outras disciplinas, os alunos de três, de dois, também se sentem acanhados em relação aos restantes?

A2: Não, estão mais à vontade na língua portuguesa.

A4: Mas há outro problema. Por exemplo, na língua portuguesa eu sou aluna de cinco mas se erro acho que ainda tenho mais peso, porque errei e sou aluna de cinco. E ainda me custa mais...

A2: Porque é a nossa língua também.

A5: A resposta, porque és aluna de cinco tens que dentro do assunto (???)

A4: E quando erro fico... um bocado frustrada.

A2: Mas também, ter um cinco não é significado de uma superaluna. Também todos erram.

A4: Sim, mas custa um bocadinho.

PI: E se isso acontecer em Inglês?

A4: Em Inglês,. É assim... eu a brincar admito que aprendo há mais tempo Inglês que português, na escola. É verdade. Mas no dia-a-dia-convivo mais em Português. Mas se acontecer com Inglês não fico tão mal, porque além de toda a gente considerar que “Ai se é aluna de cinco a Inglês tem que saber!” mas, é assim, tem outras alunas que são superiores a mim, a meu ver, porque têm mais contato com a língua inglesa, então eu não me sinto tão mal com isso, porque sei que elas também me podem ajudar e assim.

PI: Então, mais uma perguntinha. Achas que a nota de final do período afeta a motivação? A3, conta lá.

A3: Se... se às vezes tiramos uma negativa ou assim... Depende dos alunos. Ou tentam subir e tentam ter mais motivação para subirem aquela nota ou dizem logo, tirei negativa, se calhar já não sou tão boa e vou tentar subir as outras. Depende também dos alunos.

A5: Eu tenho um bom exemplo, porque houve uma altura no sétimo ano a Geografia, que eu era aluna de cinco e no segundo período de repente baixei porque simplesmente não consegui entender a matéria e para mim desmotivou-me imenso e não queria ir para aquela aula, porque a nota que tive na pauta para mim foi horrível, mas... e durante esse período isso, mas depois eu pensei assim, eu não posso pensar dessa maneira e fui para o oitavo ano e a partir daí sempre tirei cinco a Geografia. Isso tem a ver com a mentalidade.

A4: Eu também concordo. É assim, a nota muito pode desmotivar como motivar, no meu caso motiva muito. É assim, se eu acho que podia fazer muito mais, acho que conseguia tirar um cinco e tiro um quatro, no próximo período trabalho o triplo para tirar um cinco, mas às vezes quando é uma disciplina em que nós achamos que íamos tirar cinco e tiramos um quatro, por exemplo, n o meu caso desmotiva, É assim, “Ai é assim? Então, não vou trabalhar, não vale a pena” porque se a trabalhar como trabalho e merecia um cinco e levo um quatro, não vou trabalhar.

A5: Claro, exatamente. Eu também penso assim.

A4: Depende de como é encarado, se nós merecemos e não levamos, desmotiva-nos; Se nós achamos que conseguimos, mas não fizemos se calhar o suficiente, trabalhamos muito mais.

A2: Como tirei positiva no primeiro teste de Inglês, cinquenta e cinco, porreiro! Posso fazer melhor. Tirei quarenta e cinco no outro e desmotivei um bocado. Eu pensava que ia tirar mais, sessenta, mas não, tirei um quarenta e cinco. Desmotivou mesmo. Deitou-me abaixo.

PI: Foi?

A2: Foi.

PI: E que acham, agora vamos alargar, em relação aos outros alunos, a maioria dos alunos, especialmente os alunos que têm mais dificuldades?

A3: Por exemplo. Eu tenho um exemplo de um aluno que ele tinha negativas e ele na explicação disse à explicadora que ia tirar as línguas porque não era bom, que com duas passava, por isso queria era subir as outras. Por isso desmotivou.

A4: Eu também tive uma familiar que com as dificuldades disse assim, a partir deste ano não estudo mais isto e abandonou a disciplina por completo e nunca mais quis saber.

A5: No meu caso foi o contrário. A minha irmã. Por exemplo era péssima a Matemática e disse assim, não, tenho que lutar para a minha média ser boa e lutou e conseguiu a média. Mas depende também.

PI: mas olhando, por exemplo, para os teus colegas da turma, que têm mais negativas, mais dificuldades.

A4: Eu acho que eles desmotivam.

A5: Sim, desmotivam, sem dúvida.

A4: Eu acho que eles também não têm muita força de vontade. Não estudam, não têm trabalho diário.

A2: Sim, tenho lá um exemplo, um aluno que às línguas – Português, Francês e Inglês tem tudo negativa.

A4: É assim, no meu caso se há t.p.c. a fazer eu faço, e acho que os com mais dificuldade, que eram os que mais precisavam de fazer não fazem. E nós acabamos por estar sempre a aumentar a fasquia, sempre a subir o nível, e eles não. Eles desmotivam. E, ao contrário, eles descem.

PI: Acham que há mais insucesso em Inglês do que nas outras disciplinas? Igualmente insucesso? Menor?

A3, A4, A5: igual. Há alunos que é a Inglês, outros que é a Matemática...

A5: Isso tem a ver com...

A3: (???)... nós assim estudamos uma meia hora e como era tanta matéria +precisamos depara aí uma hora ou hora e meia e ele continuam com meia hora de estudo, claro que por isso não vai haver progressos...

A4: (????) depende...

A5: Depende, uns estão mais virados para uma disciplina, outros que não.

A4: Claro. Há negativas a Matemática, a Inglês, a História e a Físico-Química. São os em que aparecem mais negativas.

PI: Que é que achas, A2?

A2: Eu no meu caso acho que não. Tenho mais negativas...

PI: Mas em relação ao geral, em relação à turma toda.

A2: É o que a A4 diz, é Físico-Química, Matemática e Inglês. Mais negativas.

A5: E História também.

A2: História foi uma razia.

A3: História, lá está, não estudam.

PI: Digam-me uma coisa... Estou certo ou estou errado se eu disser que vocês já tiveram Inglês no primeiro ciclo ...

A1, A2, A3, A4, A5: (uns sim outros não)

PI: Ai não tiveram? No primeiro ciclo, no terceiro e quarto ano não tiveram?

A3: Tínhamos aulas, acabávamos às três e meia... Era quem quisesse... Educação Física e Inglês...

A5: Quem quisesse, não era obrigatório.

PI: Agora é obrigatório.

?: Acho que agora são, não são?

PI: Agora é. Inglês é obrigatório. Inglês e Educação Física. Ah, então vocês ainda não tiveram...

A5: Eu não posso falar.

PI: Pois...

A2: Eu tive Inglês no quarto ano. E no terceiro também.

PI: Pronto, e então? Nessa altura, estou certo ou estou errado, se disser que no primeiro ciclo todos gostam de Inglês.

A3: Eu amava Inglês. Andei no Instituto.

PI: E depois, ao evoluir para o segundo ciclo...

A3: Continuei a gostar...

PI: E depois... o interesse ou o gosto diminuiu?

A3: Diminuíram com a dificuldade dos verbos, comecei a desmotivar um bocado.

A2: Diminuiu mais com os verbos.

A5: se calhar começou a tornar mais sério.

A4: É. Foi mais sério com os verbos. A aprendizagem foi mais séria. Até aí foi mais vocabulário...

A4: Tu se encaixares a maneira como te soar melhor, tu depois a partir daí é automático a fazer os exercícios. Só tens é que encaixar a primeira vez e isso é preciso um bocadinho de atenção e um bocadinho de estudo, mais nada.

A2: (...) como vai escrever uma frase, acontece-me o mesmo... Vou escrever uma frase, chego ali... como é que formá-la a partir de agora? Não sei escrever a palavra, não sei que palavra é que vou meter e tento dar a volta, sai-me mal! O stôr ao menos corta sempre essa parte...

A4: Tens que pensar em Português e tentar encaixar em Inglês...

A3: mas enquanto vêm as palavras Francesas...

A2: E a Francês ainda é pior... As composições, cinco linhas ou menos.

A4: He-he-he-he, a mim não. Eu consigo... Eu a escrever, eu desenvolvo muito bem. Mesmo que esteja cheia de erros, mas aquilo vai (he-he-he-he)... uma página cheia de erros, mas vai.

PI: OK. Pronto, por hoje é tudo. Obrigadíssimo pela vossa contribuição. A vossa participação foi muito agradável, está bem?

A3, A4, A5: Igualmente.

PI: Está? Olhem, bom fim-de-semana e vemo-nos para a semana.

Transcrição da sessão 2 (Grupo focal 9ºA) – 08 fevereiro 2012

PI: Pronto! Estamos aqui para a segunda sessão do grupo focal do 9ºA. Hoje está o A1, o A2, o A4 e o A5. O A3 não pode estar presente. E hoje vamos conversar sobre... eu já disse e já me esqueci, he-he-he. As atividades. As atividades que se desenvolvem habitualmente, as atividades que gostávamos de desenvolver, hum, nas aulas de Inglês.

A4: Podíamos ir a Londres.

PI: Ah, podes começar por aí.

A4: Posso?

PI: Podes.

A4: Gostava muito que o Colégio proporcionasse uma visita de estudo a Londres...

A5: Ou a outro país...

A4: Londres, eu vou a Nova Iorque para a semana e depois quero ir a Londres.

A5: Pronto, Londres.

PI: E isso traria vantagens?

A4: Claro. Teria vantagens, porque, já disse na outra sessão, estando em contato com pessoas que falam Inglês temos muito mais facilidade em perceber se já estamos dentro da língua entre aspas ou não, e tínhamos muito mais à vontade e percebíamos mais coisas, aprendíamos muito mais, era muito mais enriquecedor.

A5: É como eu também disse da última vez, é tudo tão teórico também tem que ter um bocado de prática. Assim exercitávamos.

PI: E que é que vocês acham? A2, conta lá.

A2: ...

A1: Eu? Eu não sei stor.

PI: Não sabes? Claro que sabes... Concordas que uma visita de estudo a Londres seria extremamente enriquecedor?

A1: É espetacular.

PI: Agora digam-me uma coisa. Mas ir a Londres implica um enorme investimento. A maior parte dos pais se calhar não tem dinheiro para uma viagem a Londres.

A5: Hum, pois é.

PI: Mas se tivermos um bocadinho de imaginação se calhar podíamos encontrar alternativas

A1: Pela Internet. Há imagens de Londres na Internet

A4 e A5: Oh!

A4: Podíamos era fazer atividades que rendessem alguma coisa e que ajudassem a pagar a viagem. Há viagens de grupo que não são assim tão, tão caras.

PI: Mas, diz... diz...

A1: Vamos de autocarro.

A5: Oh tu... Olha, sabes que a Inglaterra é uma ilha?

A1: Eu sei.

PI: Mas pode-se ir de autocarro. Aqui há uns anos já fomos. Fomos a sério. Já para aí há 19 anos.

A4: Não interessa como vamos, o que interessa é irmos

A5: Mesmo.

PI: Atravessámos de ferryboat. Mas a questão é esta: uma visita de estudo é possível, não digo que não, mas implica custos elevados e se nós arranjarmos financiamento ou meios... provavelmente é preciso pensar com muita antecedência. Ok. E podemos trabalhar um projeto desses, por exemplo para o secundário, porque não? Vocês já a partir deste ano podem começar já a trabalhar por exemplo para o 11º ano

A5: Eu vou embora...

PI: Porquê?

A5: Porque aqui não tem o que eu quero. Aqui só há Economia

PI: Mas vamos tentar... temos um argumento a nosso favor este ano é que o ensino passa a ser obrigatório no secundário até ao 12º ano e como tal vai haver mais alunos na rede e nós tendo em conta o número de alunos que temos no nono ano teoricamente temos alunos suficientes para o científico-tecnológico e o socioeconómico

A4: Ó Stor. há uma coisa... As disciplinas-base, aquelas são iguais nas duas áreas, portanto não haveria grande diferença se houvesse as duas áreas.

PI: Há diferenças, não são as mesmas disciplinas. As específicas são Matemática, Físico-Química e Biologia. Enquanto que no socioeconómico é Matemática, História ou Geografia e Economia. Duas destas três. Português é obrigatória para os dois cursos, Português é geral. Português e Língua estrangeira e Filosofia e Ed. Física.

A5: Por exemplo, a minha irmã foi para Direito e precisou de específica Português e História

PI: Isso é outra coisa, prova específica de acesso ao ensino superior. Tá? Depois cada currículo no secundário, cada um desses cursos está organizado com disciplinas de caráter geral, disciplinas de caráter específico e disciplinas de caráter tecnológico.

A4: E se fizessem isso este ano, para o ano já haveria aqui ciências? Não.

PI: Sim, nós vamos tentar é que seja para o ano. Agora, não sei, vai depender também

A5: ...

PI: Nós temos primeiro é que avançar com o argumento de que vai passar a ser obrigatório o secundário, nós temos alunos para ter duas turmas, ou três,... Pronto, vamos mudar de assunto. Nós estávamos a falar de visitas de estudo. Então acho que chegamos a essa conclusão em que estamos de acordo que é uma atividade que é muito enriquecedora e motivadora. Certo? Cria oportunidades de aprendizagem, oportunidades de comunicação, não é? Poder praticar a língua inglesa falada é extraordinário. Pronto, agora tem aspetos negativos, um deles é que é muito cara, e como o custo é elevado não se pode fazer uma visita de estudo a Inglaterra como quem vai ao Porto. Pronto. Mas há possibilidades de criar projetos alternativos. Pronto, uma visita de estudo tem que ser um projeto a longo prazo ou médio prazo. Por exemplo, podemos lançar essa ideia nas aulas de Inglês e trabalhá-lo já, começar a prepará-lo para o secundário. Porque não? Mas há alternativas. Vamos pensar nelas. Características da visita de estudo: quais são as características de aprendizagem de uma visita de estudo. Oportunidades de aprendizagem.

A5: Oral

A4: Visita a monumentos, edifícios, a cultura.

A5: Mesmo o quotidiano das pessoas.

PI: Portanto, contato próximo com pessoas, lugares, cultura utilizando a língua inglesa como meio de comunicação. Ora estes ingredientes podem ser trabalhados noutras atividades sem sairmos de Portugal. Sim ou não?

A4: Não sei.

A5: Pode ser mas nunca é a mesma coisa...

PI: Não?

A5: Não é a mesma coisa ver um vídeo.

PI: Ah não estava a pensar nisso.

A5: Falar com as pessoas por via da Internet.

PI: Por exemplo...

A5: Mas também...

A4: Fazer comunicação visual...

PI: Fazer parceria com uma escola estrangeira.

A5: Isso é interessante

PI: E até podia ser um ponto de partida

A2: Intercâmbio...

A4: Para nós podermos ir...

PI: Para fazer intercâmbio

A5: Pois é.

PI: E até arranjávamos estadia lá e dávamos estadia cá.

A5: E já acontece isso.

A4: Ai isso é que era boa ideia, não é stor?

A5: Pois é.

A4: Conhecemos uns Ingleses.

PI: O Pá por mim, eu estou aberto a começarmos a preparar para trabalhar isso a partir do 10º.

A4: Eu estou mais que motivada, comece já a fazer isso. Faça os intercâmbios que quiser, com quem quiser.

PI: Agora olhando para trás, então eu entendo esta proposta como uma crítica ao passado. Enquanto eu tenho sido vosso professor nunca houve uma visita de estudo, nunca houve intercâmbio...

A5: A verdade é que nós também éramos muito mais novos.

A2: Mas a Inglês...

A4: Pois não, nunca tivemos uma visita de estudo a Inglês, stor.

A5: Pois não.

A4: Nunca

PI: E isso é mau?

A4: É sim.

PI: Porquê?

A4: Porque é fixe não ter aula e ir passear consigo.

PI: Ah!

TODOS: He-he-he-he-he.

PI: Não! Então as visitas de estudo não são uma oportunidade de convívio. São uma oportunidade de aprendizagem.

A4: E então: é convívio e aprendizagem. Eu quero conviver com Ingleses.

PI: Mas eu não sou Inglês...

A4: Por isso mesmo, nós convivemos consigo só que o stor nas aulas está tão limitado a falar Inglês porque há pessoas que não percebem que...

PI: OK, pronto. Então vamos falar agora de outras atividades. Vamos começar por fazer uma análise do presente. A1, de que atividades é que tu te lembras de nós utilizarmos nas aulas de Inglês?

A1: Atividades como?

PI: Atividades, coisas que a gente faz durante a aula. Nunca pensaste sobre isso?

A1:

PI: A2, entendes a pergunta?

A2: Lemos, vemos vídeos, fazemos exercícios e acho que mais nada.

PI: A4, lembras-te de mais alguma coisa?

A4: Vemos vídeos.

A5: Fazer composições, ler, pesquisar na Internet.

A4: Podíamos jogar. Há jogos.

A2: Pesquisar na Internet?

A5: Sim, o professor procura coisas na Internet.

A2: Já jogamos nas aulas. Ah, pois. Sim, jogámos à força, não foi?

A4: Podíamos fazer jogos com a língua inglesa, não é?

A5: Em vez de ser, por exemplo... Há jogos que... se jogam...

A2: Futebol americano... é Inglês!

A4: Para aprender a língua!

PI: A A4 está a falar de jogos, atividades da aula; não está a falar de jogos de desporto.

A4: Sim, didáticos.

PI: Os jogos têm um problema. A aprendizagem é muito limitada. Normalmente é boa para desenvolver, para aprender vocabulário. Mas é sempre limitada. Destinam-se mais a crianças mais pequenas.

A5: Pois é. Podíamos arranjar um jogo que se destinasse a alunos do nono.

PI: Pois... Mas é complicado fazer jogos...

A5: O único que me lembro é um inglês que há “My Little Eye”. Isso é de vocabulário, por exemplo, digo o meu pequenino olho e uma coisa começada por “P”

PI: É, os jogos didáticos normalmente destinam-se a crianças mais pequenas ou recentes numa língua. Se calhar par o João ou para o A2 são bons porque ajuda a visualizar o vocabulário, por exemplo. O contacto visual ajuda a memorizar muito, é bom. E na Internet têm imensos jogos ... Se forem ao *site* da BBC, por exemplo, há muitos jogos e aprende-se muito

A2: Os jogos do GTA estão todos em Inglês...

PI: Oh, mas não estamos a falar desses jogos. Estamos a falar de jogos didáticos.

A4: Normalmente no Instituto, as cançõezinhas, os jogos... é tão engraçado!

PI: OK. Quer dizer, então, que vocês encontram nas aulas de Inglês um número muito reduzido de atividades

A4 e A5: Não, são muito dinâmicas.

PI: Vocês falaram de ler...

A4 e A5: Não...

PI: Mas isso significa que nas aulas repetem-se sempre as mesmas atividades... OK Vamos ver a última aula. Que atividades é que houve na última aula? Lembras-te, A2?

A2: Fizemos trabalhos de grupo.

PI: Há bocadinho esquecerem-se de falar das atividades de grupo.

A2: Ler, não sei se vimos um vídeo, já não me lembro...

PI: Não te lembras. Ok, tentem lembrar-se de uma aula-tipo. Uma aula qualquer.

A4: Trabalho de grupo...

PI: Imaginem que vocês são eu e vão preparar uma aula.

A4: Trabalho de grupo... Não. Primeiro, ler um texto...

A5: ...que se relacione com a situação...

A4: Um tema qualquer, por exemplo desporto... depois um trabalho de grupo, depois vemos um vídeo...

PI: Mas um trabalho de grupo sobre quê?

A4: Sobre o tema...

PI: Interpretação? Vocabulário? Troca de ideias?

A5: Sim, pode ser ideias...

PI: Debate? Síntese?

A4: E depois víamos um vídeo relacionado com o tema e fazíamos as perguntas do vídeo...

PI: Ah, *comprehension*, chama-se *comprehension*, não é? Interpretação, normalmente a escolha múltipla, não é?

A5: Stor, mas numa aula nós fizemos isso, demos um texto sobre um tema, depois juntámo-nos em grupo, fizemos um diálogo e depois representamos esse diálogo...

PI: Ah, muito bem, chama-se a isso *Roleplay*.

A4: Mas isso foi quando nós criamos o nosso próprio diálogo, não foi?

(...)

PI: Então é assim... eu queria que vocês agora falassem um bocadinho não do que fazemos, ou seja, das atividades que são usadas normalmente nas aulas, mas das atividades que podiam ser usadas e não são. Lembra-se de alguma coisa? Às vezes até através de colegas, de outras escolas ou de outros professores.

A4: Ai não sei. As suas aulas são as mais dinâmicas que nós já tivemos, acho eu.

PI: Só que não tiveste mais nenhum (professor de Inglês)...

A4: Não, comparando com outras disciplinas e outras pessoas, são as mais dinâmicas.

A5: E também precisam de ser.

A2: No meu.... Que se possa fazer...

A4: Agora a falar a sério, mesmo a sério...

PI: Porque é que dizes que são dinâmicas?

A4: São dinâmicas porque fazemos várias atividades, e não apenas ler...

A5: Normalmente lemos e fazemos exercícios, e no seu caso não.

A4: E eu tenho colegas do Instituto e falo com elas, sobre os professores de Inglês deles, as aulas são como nós dizemos uma seca, não fazem nada, os testes são daquilo que só têm palha, têm textos enormes com perguntas de interpretação longas, muito vocabulário... São horríveis aqueles testes

PI: Mas os exames já não são assim...

A4: Pois. Aqueles testes são horríveis.

PI: Se vocês forem ver e eu este ano vou-vos mostrar o teste intermédio deste ano e o do ano passado. Vocês vão ver que eu mudei os testes porque o modelo de avaliação através de exame, através dos testes intermédios, proposto pelo Ministério da educação já não é nada do que era dantes

A4: Pois os do Cambridge são totalmente diferentes.

PI: Já se aproxima mais desses modelos...

A4: Pois é, tem por exemplo o *reading and writing*, tem vários textos, mas pronto... tem textos que depois tem-se que ligar com frases, tem para preencher os gaps, os espaços, tem assim dessas coisas e depois o *listening* é para completar os espaços em branco, diálogos e assim, é diferente... Mas também é

PI: E tu A1 o que é que achas em relação às atividades que podíamos usar e não usamos nas aulas de Inglês? Tens alguma ideia?

A1: Não.

PI: Então o que é que achas? Achas que as aulas de inglês são suficientemente ativas e interessantes?

A1: Sim.

PI: Porque é que achas que sim?

A1: Porque fazemos trabalhos de grupo e vê-se vídeos... e acho que isso chega.

A2: E é o que os alunos querem, basicamente.

PI: Então os alunos querem o quê? É isso, queria que vocês fossem mais claros.

A2: Trabalhos de grupo.

PI: Gostam de trabalhos de grupo...

A2: De ver vídeos.

PI: Ver vídeos...

A2: Engraçados.

PI: O vídeo, entenda-se aqui, o que é que vocês entendem por ver vídeos?

A4: lembra-se daquele do Halloween? *Candy*, aquilo andou às voltas do *candy*... Vídeos assim engraçados, para descomprimir um bocado as aulas e o stresse que nós temos. Os *roleplay* também são fixes.

A5: São fixes porque podemos copiar o nosso próprio texto e praticarmos a escrita e depois temos que representar.

A4: Porque no Inglês podemos juntar tudo, é como em todas as áreas, podemos juntar o que gostamos de fazer, representar e essas coisas

PI: E aqui, por ver vídeos, vocês incluem também o *listening*? Ou apenas e só mesmo o vídeo?

A4 e A5: O *listening* também.

PI: O *listening*, quando ouvimos um texto e depois fazemos aqueles exercícios de escolha múltipla, vocês acham que é seca ou é interessante?

A2: Complicado.

PI: É complicado? O vídeo é menos complicado? Porquê?

A2: Porque o *listening* é mais fácil, vê-se, mas...

A4: Uma imagem suporta a ideia do que eles estão a ouvir, eles conseguem associar. E o *listening* só... Eles estão a ouvir falar e não conseguem perceber nada, não conseguem associar a nada nem encontrar o fio condutor.

PI: Mas se calhar ao ver o vídeo focas a atenção muito na imagem e descuidas um bocadinho o som...

A4: Pois...

PI: Também tem esse inconveniente, não é? Mas pronto. Então, estas provavelmente são as três atividades, ou os três tipos de atividades que vocês mais gostam. São aquelas que vocês acham mais interessantes para as aulas.

A4: E uma vez por período podíamos ver um filme e depois fazer um trabalho sobre ele.

A5: Só que isso tira muitas aulas. Uma vez por ano ou assim.

A4: Que é engraçado vermos um filme e depois fazemos um trabalho sobre isso. Mas é para ver o filme em Inglês, com as legendas em Inglês.

A5: Ou sem legendas

A2: ?????

PI: Então, por que é que estas atividades são tão interessantes e ativas? Vamos caracterizar.

A4: Não são tão teóricas.

PI: Ah. Oposto ao teórico. O que é que vocês entendem que é uma aula teórica?

A4 e A5: Ler, escrever...

A4: O stor a falar e nós a olharmos para ele e escrever, escrever, escrever. E ele continua a falar e continuamos a escrever.

PI: Portanto, uma aula típica tradicional chata de Inglês é...

A4: Bla-bla-bla...

PI: O professor chega, escreve o sumário e depois?

A4: O professor fala e fala e manda passar. Fala, escreve no quando e manda passar.

A2: Faz-me lembrar N.

A4: É isso, é uma aula de seca. E as suas não são seca. O stor fala, dá matéria e manda-nos passar, vemos um vídeo e fazemos a interpretação oral.

A5: Acho que nós pensamos com a nossa própria cabeça.

A4: Há professores que oprimem as nossas ideias, não podemos exprimir-nos. Aqui conseguimos ter liberdade de expressão e há disciplinas em que não temos isso.

PI: E agora... estas três atividades são atividades interessantes mas por razões diferentes. Trabalha-se coisas diferentes. Trabalho de grupo, quais são as vantagens, as características, ao nível da aprendizagem.

A4: A interação e a troca de ideias.

A2: Discutir opiniões.

PI: A1, ainda não ouvi a tua opinião, quase...

A1: Não sei...

PI: Sabes, sabes. Tu gostas de trabalhos de grupo?

A1: Sim.

PI: Porquê?

A1: Não sei... é mais divertido e não é tão teórico.

PI: E em termos de aprender, aprendes alguma coisa nos trabalhos de grupo? Por exemplo, imagina que eu quero que vocês respondam a umas perguntas. Certo? Eu posso mandar fazer individualmente ou em grupo.

A2: Individualmente é mais seca.

PI: Porquê?

A2: Porque estamos sempre sozinhos e a fazer cansa-se um bocado.

PI: E em grupo?

A2: Em grupo, enquanto estamos a fazer podemos conversar um bocado

PI: A1, e tu o que achas? Se for individualmente o que é que achas?

A1: Eu acho que espero que alguém faça no quadro para passar.

Todos: HEHEHEHE

PI: Era exatamente o que eu queria! É isso que me interessa. Individualmente não fazias! Até porque tu sabes que depois vai haver uma correção no quadro, foi isso que disseste não foi? Em grupo, trabalhas ou não trabalhas?

A1: Trabalho.

PI: Portanto, trabalhas mais um bocado. E qual é a vantagem?

A1: A vantagem é que se eu não sei, o meu colega pode saber e assim fazemos tudo.

PI: Era a isto que eu queria que vocês chegassem. Chama-se a isso trabalho colaborativo. O que é colaborativo?

A4: Colaborar.

PI: Qual é a grande vantagem de colaborar? É que as pessoas estão ao mesmo nível, há uma partilha de conhecimento.

A4: Que eu posso não saber e ela saber, mas o que ela não souber eu também sei.

PI: Exatamente. Ninguém está a ensinar ninguém. O professor nunca é um vosso colaborador, pois não? Porque o professor está sempre a um nível de conhecimento superior... Até, em última instância, vocês até podem saber tanto como eu mas há uma relação de poder. Pronto, eu já estou a fugir à questão. Portanto. A grande vantagem é esta, que parece que resulta bem e eu vou-vos fazer

uma confissão. Eu acho que vocês perceberam, vocês já são meus alunos desde o quinto. No quinto ano usava muito o trabalho de pares, não era? Os colegas lado a lado. No sétimo ano eu praticamente deixei de fazer isso. Foi no ano passado que eu reintroduzi ou introduzi o trabalho de grupo. Lembram-se disso?

Todos: Sim.

PI: E sabem porquê? Eu aprendi a gostar dos trabalhos de grupo no mestrado que estou a fazer porque aprendi uma coisa que nunca tinha percebido

A2: Os trabalhos de grupo.

PI: Porque eu pensava, os alunos gostam mas não serve para nada. Porquê? Porque eu tinha na minha cabeça a ideia de que os trabalhos de grupo eram uma perda de tempo quando eu era estudante. Do trabalho de grupo tinha que sair uma cartolina, um texto, tinha que sair qualquer coisa. E eu aprendi, através da leitura e dos teóricos, que não é assim. O trabalho de grupo interessa pelo processo, não pelo resultado. Por isso é que vocês acham estranho o trabalho de grupo e depois não sai nada mas eu fico supercontente. Porque olhei e vi o João a trabalhar. Há conversa no meio disso, mas há colaboração. Aprende-se qualquer coisa.

A4: E há partilha de alguma experiência com... sobre o tema...

PI: Exatamente. E isso é extremamente importante. No dia em que percebi isso, em que me ensinaram isso, eu percebi, alto! Eu vou experimentar isso. Não sei se vocês se lembram mas no ano passado no início dos trabalhos de grupo eu explicava isso, Olhem o importante não é que saia um trabalho, cada grupo tem o seu nível, pode um grupo sair com um trabalho completo mas outros não.

A5: Pois é! Às vezes os professores pensam, vamos fazer grupos e vamos juntar os maus com os bons alunos mas isso não é bom porque os maus alunos acabam por não fazer nada...

A4: Pensam, Ah se temos um bom aluno por que é que vamos trabalhar? É o mesmo que individualmente ficar à espera que façam para copiar. Os trabalhos de grupo com níveis diferentes...

A5: Se estiverem com níveis iguais colaboram uns com os outros.

A4: os que sabem pouco tentam trabalhar...

PI: Concordas, A1?

A1: Concordo.

PI: Mas qual foi a reação da primeira vez que eu disse, os grupos são de nível? Ficaste chateado ou não?

A1: Pois, porque assim já tinha que trabalhar mais.

PI: E porque provavelmente estavas a pensar, o grupo daquelas meninas sabe tudo e vai ter um resultado, vai ter um produto melhor do que o nosso. Mas aí está! No trabalho de grupo não é o resultado, o produto que conta... É o trabalho, é a aprendizagem que se produz, percebes? Não é o chegar ao fim e o que é que resulta dali? No trabalho de grupo, não. O mais importante é a forma como trabalhamos e colaboramos. Ver vídeos, características principais em termos de aprendizagem?

A4: Primeiro, capta-nos mais a atenção.

PI: Atenção, muito bem. Vocês aqui podem meter a atenção e a motivação.

A5: Sim, como já tínhamos referido a nível de interpretação é mais fácil para eles...

PI: Ver vídeo do que ouvir falar...

A5: E também *listening* com os vídeos consegue-se o ouvir com o entender, o olhar

A4: Estimula o nosso entendimento da língua e o ver é o suporte.

PI: Conta lá, o que achas, A1, em relação ao tipo de aprendizagem que é ver vídeos?

A2: Eu acho que por mim se for vídeo, ver e ouvir, vou lá, mas se for só mesmo ouvir...

PI: Essa ideia já percebemos, eu agora queria que focassem mais no tipo de aprendizagem, na oportunidade que é...

A2: Eu conheci novas palavras, conheci muitas nas últimas aulas que não sabia.

PI: Estava aqui a lembrar-me, que é a tal coisa, nós quando conversamos com alguém não focamos só a atenção na voz da pessoa, no ouvir a voz. Nós focamos muito...

A4: No olhar.

PI: No olhar, nos gestos...

A4: Nas características...

PI: Nos lábios...

A4: Nas expressões...

PI: Ajuda a compreender o que a pessoa está a dizer. Portanto, aqui se calhar passa-se um bocado o mesmo processo. Eu aqui estava à espera que vocês dissessem que aqui quando falam em vídeos não estavam só a falar em vídeos mas em tecnologias da comunicação. Não é? No fundo, o vídeo representa algo mais que isso, que é o trazer para a aula coisas que não sejam só a voz e o livro. Então, contem-me lá. Falem-me disso. Do livro. Não têm nada a dizer acerca do livro?

A5: Eu gosto do livro, por isso...

A4: Eu gosto muito de folhear os livros...

A5: Também eu, pois...

PI: Mas o livro de Inglês usado na sala de aulas.

A1: Eu acho que tenho que treinar.

A2: Tem muitas imagens.

A5: Eu não gosto, que a matéria está um bocado baralhada.

A4: Pois é, não está hierarquizada. Está assim muito misturada. É confuso, o livro de Inglês. E não é só o de inglês, o de Português é a mesma coisa.

A5: Acho que é mais as línguas, é costume ser assim...

A4: Por exemplo, o livro de Matemática está super bem estruturado, agora as línguas... está tudo muito misturado. Não está a matéria toda seguidinha.

PI: Disperso.

A4: Está disperso, sim.

PI: Portanto, quando queres estudar, preparar, por onde é que estudas, A2?

A2: Pela matéria.

PI: O que é que estudas?

A2: A matéria.

PI: Que matéria?

A2: Que demos nas aulas.

PI: Sim. E por onde é que estudas?

A2: Normalmente pelo caderno. Está tudo mais resumido.

PI: Mas este ano, praticamente não tens apontamentos nenhuns no caderno. Tens estudado?

A2: Não. Para Inglês, não. Nem Inglês nem Francês, Geografia também não.

PI: E tu, A1?

A1: Eu estudo pelo caderno.

PI: E vocês?

A5: Eu estudo pelo livro, pelo caderno, às vezes vou pesquisar à Internet, às vezes vou...

A4: Eu a Inglês não estudo.

A5: Estamos a falar de Inglês? Ah, a Inglês...

A4: Estudo a tudo menos Inglês... e Educação Musical.

A2: E Educação Física.

PI: Já estou a ver por que o professor de Inglês é um bacano.

Todos: HE-HE-HE-HE-HE.

PI: É principalmente porque não assusta.

A5: Não.

A4: Não é por isso. Nós não estudamos porque não temos necessidade. Atenção! Porque se tivéssemos necessidade...

A5: Eu às vezes até estudo a gramática.

A4: Eu estudo vocabulário, que eu atrapalho-me um bocado com o vocabulário.

PI: Não sei se estão lembrados que eu uso muito o *e-mail*.

Todos: Sim.

A2: Eu não vou lá.

A1: Eu vou lá todos os dias.

A5: Eu não gosto da Internet. E o professor tem mandado para lá fichas.

A4: Pois tem.

PI: E acham que vale a pena, que são usadas ou não? As fichas, as referências a *sites*...

A2: Eu confesso que não os uso. Também não vou lá muito à Internet.

PI: E tu, A1?

A2: Eu também não as uso.

PI: Mas porquê? Não tem interesse, é?

A1: Por vezes não vou lá... Também se posso fazer aqui na aula...

PI: Pois, compreendo. Então acham que é um desperdício. O professor está a desperdiçar tempo.

A2: Por mim, como eu não vou lá, acho que sim.

A4: Essas fichas, sabe o que é que podia fazer? Dá-las na aula. Em suporte papel. Não gosto muito do suporte digital.

PI: Mas acontece que não sei se vocês sabem que as têm que pagar.

A4: Não faz mal. Se nós queremos estudar temos que...

A5: Também há pessoas que vão à Internet, por isso...

A4: Pois, que também pagamos a Internet.

A5: A verdade é que também a Internet é um meio mais fácil de transmitir fichas e gramática.

A4: Eu não gosto, por exemplo.

A5: Mas é mais fácil. O professor de N também manda por *e-mail*.

A4: Eu vou à reprografia imprimir-las.

A1: Eu também.

A4: Ele manda para o *e-mail*.

PI: O objetivo também é esse, quem não quiser gastar dinheiro, pode imprimir em casa. A ideia é um bocadinho essa.

(...)

Transcrição da sessão 3 (Grupo focal 9ºA) – 14 março 2012

PI: ... Então hoje vamos falar sobre... a ver se conseguimos falar sobre duas coisas, primeiro sobre os papéis – papel de professor e papel de aluno – e em segundo lugar, a comunicação. Tem tudo a ver, uma boa comunicação entre professor e aluno e uma boa comunicação entre aluno e professor. Que fatores é que existem, etc. Então vamos lá começar. Uma questão, a questão mais ou menos teórica, como é que vocês definem o papel do professor e o papel do aluno? Quem quer começar?

A2: Professor, ensinar; aluno, aprender.

A4: Eu tenho uma ideia diferente. É assim, em geral o papel do professor é encarado como um inimigo, pelo papel do aluno. Porque, é assim, nós temos o dever de estar na escola e aprender, mas normalmente os alunos encaram os professores como um inimigo, digamos assim, a maior parte deles. Se bem que ache que aqui na escola, nunca acontece isso. O nosso papel está um bocado misturado com amizade, porque nós temos uma relação de mais familiaridade com os nossos professores porque é com quem passamos a maior parte do tempo, porque a escola não é grande e conhecemo-nos todos. Eu acho que é um papel de amizade.

A5: Pois é. E como às vezes os professores são inimigos, os alunos fazem um género de revolta, não estão interessados na aula devido ao professor. Muitas vezes a disciplina é influenciada pelo professor e pela opinião que temos do professor. Ou vice-versa. Não é? Os professores podem não gostar de uma turma, devido aos alunos e aos seus comportamentos.

PI: Vamos lá, João, emite a tua opinião o que é que achas, A3?

A3: Eu acho que ela tem razão. Muitas vezes é um papel de inimigo mas aqui nesta escola isso não acontece. É mais por família. Se precisarmos de alguma coisa, sabemos que temos o professor com quem podemos falar como um amigo. Se calhar noutras escolas isso não acontece.

A4: Talvez pela dimensão das escolas.

PI: O que é que achas, João? Não achas nada? Tens que dizer qualquer coisa, vamos lá! Diz-me lá, o Fábio deu uma definição muito reduzida mas é evidente e objetiva – o papel do professor é ensinar e o papel do aluno é aprender. Concordas com isso?

A1: Eu acho que sim, professor.

PI: Explicas a ideia? Não? Não queres explicar ou não consegues? Consegues, consegues... Então aqui as tuas colegas foram buscar uma ideia diferente, não é? Foram buscar a ideia de que...

A4: Há certas escolas em que os professores se tornam o inimigo, talvez pelo distanciamento e a não familiaridade que têm com ele. E na nossa escola não acontece isso porque nos conhecemos todos e damo-nos todos muito bem.

PI: Pronto. E essa... Quer dizer que tu foste buscar a ideia de que há um afastamento entre professor e aluno em virtude dos papéis que eles representam.

A4: Como o A2 disse, algumas escolas, a maior parte das escolas, é “Eu estou aqui para ensinar se quiserem aprender, aprenderem, se não querem não querem” e na nossa escola isso não acontece. Se nós estamos a tentar aprender mas não conseguimos, porque temos alguma dificuldade, o professor tenta ajudar o aluno e se está desmotivado, tenta motivá-lo, porque há uma certa familiaridade e proximidade entre professor e aluno.

PI: Pronto, então estás-te a afastar um bocadinho da ideia do A2. Porque a ideia do A2, no fundo, subentende o quê? Que há dois papéis que são...

A4: muito distantes.

PI: Muito distantes, afastados e há um que é superior ao outro

A5: Sim, o professor é superior ao aluno. Além de eu não concordar com a ideia de que o professor é sempre superior ao aluno e o aluno tem o dever de respeitar o professor.

A4: Porque tem que haver respeito mútuo e ambos conseguem aprender uns com os outros.

A5: E não vamos passar a extremos.

A4: Porque o professor constitui a sua carreira de professor ao longo dos anos pela aprendizagem que tem com os diversos tipos de alunos...

A5: Hum-hum. E conforme os alunos, aprende-se muito.

A4: porque os alunos não são todos iguais, têm diferentes personalidades, têm diferentes maneiras de ser e, depois, o meio em que está inserida a escola também ajuda. Se é no campo ou na cidade há diferentes mentalidades e o professor vai sempre adaptando às novas situações.

PI: Eu percebo porque disseste isso, eu concordo e vou dizer já a minha opinião. O professor aprende muito com os alunos. Achas que os professores aprendem muito com os alunos, A1?

A1: Acho que sim.

PI: Achas que todos os professores aprendem com os alunos? Achas que consegues criticar, sem dar nomes, achas criticável isso de o professor não aprender com os alunos?

A1: Não sei...

PI: Não é criticável para ti. Não tem mal nenhum. O professor pode decidir o que quer, não é?

A1: Sim.

PI: Porque é que o professor pode decidir o que quer?

A1: Não sei.

PI: Não! Tu sabes, sabes. Tu tens opinião. Tu achas que... Tu não tens que te preocupar com aquilo que eu acho. Eu neste momento não tenho opinião. Eu não sou teu professor aqui. Por acaso sou, mas não estou aqui no papel de professor, percebes? Tu não tens que te preocupar, porque isto nem sequer é para te avaliar. A tua opinião para mim é extremamente importante. Portanto, é extremamente importante que tu digas se achas que os professores devem ou não aprender com os alunos.

A1: Acho que sim.

PI: E porquê?

A1: Porque ambos podem ter razão.

PI: Muito bem e como é que se descobre a razão de uma pessoa?

A3: Discutindo, mutuamente.

PI: Por exemplo. O que é que entendes por discutir?

A3: Não é discutir. É falando com as diversas opiniões um do outro. Depois há de se chegar... porque se calhar têm os dois a razão.

A4: Eu tenho uma ideia muito fixa em relação a isso. Eu acho que quem não quer aprender com o próximo, agora estamos a falar de uma relação professor-aluno, é falta de humildade, porque se nós nos recusássemos a aprender o que os professores têm para ensinar eles não estavam a fazer o seu papel, numa profissão que têm. E se nós estamos abertos a que eles nos ensinem as coisas e aceitamos as sugestões que eles nos dão, eles também devem chegar a um ponto em que se nós temos alguma coisa entre aspas para ensinar, eles devem estar abertos a aprender connosco, também. E há professores que se recusam a isso, porque pensam que opor terem o curso superior já sabem mais do que os alunos e isso não é verdade, porque não é a escolaridade que faz a sabedoria de uma pessoa, é a vivência que ela tem. E à vezes nós com as nossas vivências que temos diferentes, sabemos coisas diferentes. Não quer dizer que saibamos mais, quer dizer que sabemos coisas diferentes.

A5: E, claro, numa profissão temos que ter uma mente aberta. Em todas as profissões... Por exemplo, o professor tem que ter gosto no que faz e uma mente aberta para todos os tipos de alunos e as diferentes circunstâncias, como a Lara já disse. Por exemplo, o médico também não pode ir para o hospital a pensar assim, bem, no final do mês vou ganhar esta quantia, é o que interessa. Não o professor tem que ir para a escola sabendo que tem várias coisas a aprender, não é só o curso que o vai ajudar no futuro, é tudo, vai-se aprendendo conforme se vai vivendo e não é chegar a um certo ponto e dizer “Eu sei tudo, agora pronto, se eles quiserem

aprender que aprendam...”. Não, até ao final da vida nós aprendemos imensas coisas.

A4: Toda a pessoa quando vai para o emprego não é “agora eu vou trabalhar...”. Agora é um bocado assim, mas não devia ser. “Ai eu vou trabalhar para ganhar dinheiro...”. Claro que não vai pelos lindos olhos dos patrões mas tem, pelo menos os professores e os médicos, têm mais obrigação de ir com aquela ideia que “Eu tenho que ajudar alguém”. Eu vou ajudar alguém a ser uma pessoa no futuro e ir com essa mentalidade, não é eu vou ganhar dinheiro ao fim do mês. É eu vou ajudar alguém.

A5: Ma só que nós temos hoje em dia é a lei da sobrevivência.

A4: Claro. Claro que é, mas além disso tem que se ir com a ideia que nós estamos aqui para nos ajudarmos uns aos outros e que o dinheiro é bom, sim, mas não compra tudo.

A5: É por isso que o mundo, por vezes não anda para a frente...

A4: Só pensam no dinheiro e...

A5: Só pensam no dinheiro e neles próprios e não pensam no que está à volta e nas consequências de certos fatores.

PI: Fábio, estás muito caladinho, vá lá, o que é que achas disto, A2? O que elas disseram. Em relação ao aprenderem, aos professores aprenderem com os alunos e os alunos com os professores.

A2: Eu acho que nos primeiros anos quando se é professor, acho que é mais os alunos que ensinam o professor a ensinar.

PI: Sim? Como? Explica lá.

A2: Um professor no início é um bocado inexperiente e ganha experiência com a atitude dos alunos.

PI: E quando é mais velho já não precisa.

A2: Quando é mais velho já sabe as manhas de todos os alunos.

PI: Ou seja, vocês neste caso, dá-me a impressão que estão mais a falar do professor disciplinador... Ou seja, o professor mais jovem tem mais dificuldade em disciplinar a turma...

A4: Não porque eu conheço uma professora que era nova e ela foi para uma escola e quando chegou lá aquilo era um autêntico terror, foi uma escola de Lisboa, os alunos eram uns autênticos terrores e ela tinha acabado de fazer o curso e ela conseguiu com que eles no final do ano quando ela disse que se ia embora chorassem. Porque ela deu uma vol... Não é, às vezes, o bater e o ralhar é saber lidar... lá está, a amizade que se tem, tem que se entrar no papel de familiar entre aspas do aluno. Tem que se compreender o aluno, não é “Tu és aluno, estás aí para

aprender, eu estou aqui para ensinar, cala-te”. Tem que se compreender porque é que os alunos têm certas atitudes, porque se calhar as atitudes não são simplesmente por ser, pode haver problemas implícitos lá.

A5: Pois é, um aluno pode ser apenas um objeto de trabalho...

A3: E com as notas, um aluno positivo que às vezes tem negativa, os professores também deviam ter em atenção isso, porque pode ser por não estudar, mas às vezes há coisas à volta e os professores ralham e ralham e ralham mas não se preocupam com isso, “Porque é que se calhar ele tirou negativa? Será por não estudar? Será que teve problemas?” Não, muitas vezes só tem o coiso de ralar, não estudas, não estudas.

A5: Hoje em dia há imensos meios para isso...

A4: Quando um aluno é bom e de repente caem drasticamente as notas, os professores só sabem ralar e só sabem dizer “Tu andas a estudar menos...” E depois os alunos entram... podem estar em depressão e depois só quando acontecem cenas mesmo drásticas é que eles abrem os olhos...

PI: Mas não acham que, por outro lado, quando os professores comunicam demais, falam demais com os alunos, conversam demais com os alunos...

A5: Começam a dar demasiado conforto.

PI: Exato, e começam a encarar as aulas com muito facilitismo, muito à vontade...

A4: eu acho que não, porque é assim, um professor se for um bom professor e souber delimitar desde o início que há horas para tudo e tem que impor sempre aquela... É assim, nós temos aquela posição de familiaridade e amizade mas nós temos que encarar o professor sempre com a posição que ele está a trabalhar, nós também não podemos interferir com o trabalho do professor. Portanto, acho que se devia equilibrar, dosear as coisas mas se vemos que há um aluno que tem problemas, não vamos ignorar porque pode ser grave. E acho que essa relação de familiaridade e de amizade é que ajuda a compreender o aluno, se esse aluno não estiver à vontade não vai conseguir abrir-se com o professor.

A5: Sim, eu concordo com a amizade e a familiaridade que dever ter na sala mas por vezes é certos alunos que exageram e que dão ao professor que por vezes dá demasiada liberdade, não é que queira, mas os alunos podem estar demasiado confortáveis e chegar a um certo ponto que desrespeitam o professor. Por isso, não podemos correr estes extremos.

PI: Eu não me referia muito ao desrespeito. Eu referia-me mais à motivação. À motivação para trabalhar. A1, explica-me lá. Achas que é mais fácil um aluno, por exemplo um aluno que não goste muito de estudar, é mais fácil, ou estuda... qual a melhor forma de o pôr a estudar, é criando um regime de medo - o aluno fica cheio de medo e estuda, ou com conversas, à vontade, achas que o aluno acabará por estudar?

A1: Eu acho que sim.

PI: Sim? Mas, por exemplo, não têm aquela ideia, a mim acontecia-me quando era aluno muitas vezes acontecia-me isto, estudava, matava-me a estudar para Matemática porque tinha um professor de Matemática que era tão mau, tão mau,..., que eu ia para as aulas cheio de medo dele, porque eu tinha medo de falhar. Quem falhasse, aquilo era um terror lá dentro. Portanto, eu estudei e acabei por tirar boas notas, porque estudava, estudava. Mas estudava por medo. Às vezes o que é que me acontecia noutras circunstâncias? Acontecia-me o contrário. O professor era bonzinho, “Ai, aquele é bonzinho, estudo amanhã, para a semana estudo, estudo para o teste.” E as notas acabavam por descer. O que é que achas?

A1: Eu acho que não é por medo que temos que estudar...

A5: Há uma professora que eu tive, uma professora muito boa que ela era, muito simpática, brincava connosco nas aulas, tinha uma relação de amizade connosco mas também havia um certo ponto em que ela delimitava. É assim, ela dizia, nós tivemos a nossa aula de brincadeira, comunicamos, falamos, agora é para trabalhar é para trabalhar. Se não fizerem os trabalhos de casa e não forem assíduos eu vou ralhar. E acaba-se a brincadeira. E é mesmo isso, pode-se recorrer a extremos, não é?, faz isto! Faz aquilo! Não sei quê não sei que mais nem E então tudo bem? Tem que haver um intermédio, é como tudo na vida.

A4: É como faziam connosco na primária, eu trago rebuçados e vocês fazem os trabalhos de casa. Nós ficávamos todos contentes, fazíamos os trabalhos de casa e ela trazia rebuçados. Se nós não fizéssemos ela não trazia rebuçados. É mais ou menos isso, que tem que continuar a haver, mas não com rebuçados. É outro tipo de incentivo.

PI: A2.

A2: Também tive um professor que era daquele tipo que não fazia, castigo. Então, eu estava sempre de castigo. Mas só que nas aulas era trabalhar, trabalhar, nunca havia brincadeira.

A4: Mas isso marcou-te.

A2: Os alunos cansavam-se. Até um dia em que nós chateámo-nos com o professor e o professor chegou a dizer, fazeis o que quiserdes. Chateamos-lhe tanto a cabeça que ele passou-se.

A4: Pronto, mas isso ficou-te marcado, certo?

A5: Porque há professores que marcam a vida dos alunos por certas atitudes e eles não gostam da disciplina por causa disso.

A4: Pois é e eu com a minha personalidade se me dissessem assim, se me estivessem sempre a ralhar, eu desistia da disciplina. Se me estivessem sempre a azucrinar a cabeça que é o termo correto, é azucrinar...

A5: E há alunos que mudam de escola, principalmente no secundário, devido à média que têm e aos professores. É uma realidade.

A4: Há professores que não encaram aquilo como... Encaram mais é, não gosto de ti, não vou com a tua cara, levas negativa.

A5: E há professores, como já disse, principalmente no secundário, que é chegam a um certo ponto, por exemplo, a ciências, há professores que, isto são extremos, que dizem assim, eu não dou mais de 14 e não dão mesmo mais de 14. Os bons alunos não vão conseguir mesmo subir. É que é mesmo isso, há professores tão, tão exigentes... Acho isso incorreto. Muito incorreto.

PI: E como achas que seria o modelo correto?

A5: O modelo correto é o do professor correto, que dava a nota conforme o aluno, dava a nota certa ao aluno, não é, tu não tiras mais de 14 porque eu não quero que tu tires mais de 14. Eu não quero que esta turma tire mais de 14. Não quero que tu subas na nota, nem tenhas uma boa média.

A4: O professor correto tem que saber distinguir entre o aluno e o trabalho que ele desempenha. O aluno é o aluno, ele pode não gostar dele, mas se ele desempenha um bom trabalho, tem que lhe dar a nota de acordo com o que ele merece. Também não estou a dizer que se o aluno se portar mal vai levar a nota por causa do trabalho. Não, mas em questão de personalidade, se o professor não vai com a cara do aluno, se não gosta da personalidade dele, não é por isso que lhe vai dar uma má nota. E também não é estipular, se as notas são até 20, não vai estipular, aí não vou dar mais de 14 porque não quero. Porque não quero que tenham mais de 14. E há certos professores que até tem que se nota, têm uma certa... não sei se é inveja, custa-lhes a dar boas notas. Há certos professores que lhes custa a dar um 100, que lhes custa a dar um 20. Custa-lhes. Porque se calhar não foram... se calhar quiseram ser esses alunos e se calhar quiseram que os seus filhos fossem esses alunos que não foram e custa-lhes ter alunos que são inteligentes e custa-lhes a dar a nota. E isso também se vê bastante.

PI: Que achas Daniela?

A3: Eu acho que elas têm razão. Há professores assim.

PI: E sobre a secção anterior como achas que seria a correção de um professor? Um professor correto a dar as notas? (...) Bem vocês repararam que mudámos o tema? E eu gostei, porque nem estava a planear falar sobre isso hoje mas gostei porque realmente está relacionado. Mas nós estamos a falar sobre uma coisa diferente, que é... o quê? Estamos a falar sobre a avaliação. E já agora, já que estamos a falar sobre isso, vamos continuar a falar sobre isso. A avaliação, como acham que é que um professor deve avaliar os alunos? Daniela.

A3: Pelo seu trabalho, como ela estava a dizer, não só pelo que o aluno é, muitas vezes o professor, como se costuma dizer, apanha de ponta aquele aluno...

PI: Mas como é que um professor, pronto, isso já percebemos, pelo seu trabalho, pelo seu desempenho, como é que um professor pode avaliar o desempenho, o trabalho dos alunos?

A3: pela aula. Nós muitas vezes... Não ser só os testes, porque muitas vezes podemos ter um baixo teste, por algum motivo e do que a média... mas também pelo trabalho, pela participação na aula.

PI: O que é que achas?

A1: Eu não sei, stor.

PI: Sabes, sabes. Eu sei que sabes.

A1: Deve avaliar pelo comportamento.

PI: Pelo comportamento?

A1: Pela forma como aluno está na aula, por exemplo, se não quer saber da aula para nada.

PI: E como é que o professor, quando vai dar a nota no final do período tem consciência objetiva de que está a ser justo com o aluno? Ou seja, será que o professor, quando chega ao final do período, ao dar a nota, não está apenas a dar a nota em função de uma ideia, de uma perceção que até nem é real? Como é que o professor pode garantir no final do período que ao dar a nota àquele aluno, a nota é justa em função do que o aluno fez ao longo das aulas todas? O professor pode não se lembrar de tudo. O professor até pode não gostar de um aluno e quando nós não gostamos de uma pessoa tendemos a ver só aquilo que é negativo. Como é que o professor pode ultrapassar este problema, João? Pensa um bocado. Se fosses tu o professor como é que ultrapassavas isto? Como é que tu fazias para avaliar os teus alunos no dia a dia, de forma a chegar ao final do período e ser o mais justo possível em relação às aulas todas?

A1: Não sei stor.

PI: Nunca pensaste sobre isso? Mas tens que pensar sobre isso porque tu tens que ser crítico em relação aos professores. Tens o direito de ser crítico. Certo? Só que a nossa crítica também tem que ser justa. E então nós... se nós pensarmos sobre os erros que os professores têm nas aulas, eu não gosto disto, daquilo, daqueloutro... se fosse eu fazia assim, assim, assim... estás a refletir e podes dar um contributo muito grande para o teu professor mudar. Não é dizer as coisas só por dizer. Não é, Ah porque não gosto de si, as pessoas enervam-se e dizem coisas... não. Quando se está a falar, stor, eu acho que devia ser assim, assim e assim... Nunca pensaste sobre isso? Eu vou-te pedir: começa a pensar.

A2: Mas, a única vez que fiz isso fui para a rua.

PI: Ah, ah, mas não fui eu pois não?

A2: Não. Disse que não concordava com a decisão e mandou-me para a rua.

PI: Pronto, e agora explica isso. Como é que te sentiste e porquê? Vais tentar refletir sobre isso.

A2: Senti-me revoltado, naquele caso tinham mandado uma borracha, acertaram no estore mesmo por cima de mim e eu disse “OOO” e olhei assim para trás e a stora “Como? Sabes quem foi!” e eu não sabia, estava a adivinhar e a stora matutou e mandou-me para a rua. Pronto, rua!

PI: Ah, mas eu pensava... Nós estávamos a... Aí é uma situação diferente... estávamos a falar sobre avaliação. Esse caso é sobre uma questão de comportamento. Pronto, e é um bocadinho diferente. Certo? É um bocadinho diferente, porque às vezes os professores têm que tomar uma posição de força em determinado momento, estás a perceber? E essa posição de força é para ter implicações no futuro muitas vezes não tem que ser de justiça. A justiça vem depois, percebes? A justiça, vem com a atitude de ser magnânimo... Ou seja, às vezes uma pessoa, perante uma situação dessas, alguém que fez uma asneira e não se acusa, mas nós temos que tomar uma atitude perante a turma mesmo sabendo que estamos a ser injustos. Mas depois, na aula seguinte, certamente que a professora não foi injusta contigo. E depois ao dar a nota nem teve isso em atenção, não te prejudicou mais por causa disso. Se calhar ela só tomou essa atitude, estás a perceber?, para servir de aviso à turma toda, Cuidado! Não podem brincar! OK. E alguém apanhou, como se diz, por tabela. Mas isso é diferente. Nós estamos a falar ... eu pensei que te estavas a referir a uma nota, não concordares com uma nota e tentar dizer à professora e o professor não aceitar...

A4: A mim já me aconteceu. Eu disse que não concordava com a nota e o stor virou-se para mim e disse Quem dá as notas sou eu e se não estás contente, trabalha mais.

PI: Aí temos então um problema. Porque a tua perceção do teu valor era uma e a perceção do professor era outra. Porque é que achas que não tinham a mesma perceção acerca do que era o teu...

A4: simplesmente porque o professor se recusava a ver, porque eu não sei se já disse aqui mas eu acho que as notas dadas no básico são mal dadas. Porque é assim, se eu sou muito boa aluna dão-me um 4 e dizem-me para trabalhar mais. Se um aluno é mediano mas se se esforça, dão-lhe um 4. Mas o 4 não é o mesmo porque eu trabalhei o dobro. E não é o mesmo porque se calhar... houve uma altura que tirei 90, no final do período, tinha tirado 5, depois desci para 4 e no último período tirei 96 ou 98 e tinha feito os trabalhos de casa todos, fui a todas as aulas, tenho a plena noção porque toda a gente me disse que me comportei bem e levei um 4. Sendo a primeira nota do 1º período foi 5, a segunda 4 e a terceira foi 4 outra vez.

A5: E a mim aconteceu isso... só que a mim foi 5, 4 e disse “Eu dou-te um 5 no 3º período se subires a nota” e eu tirei 99 no teste. E o professor deu-me um 4.

A4: Pois foi, fomos nós as duas. Tirámos a mesma nota e deu-nos um 4.

PI: E como é que se pode evitar essas coisas? Porque aí o problema é que com certeza o professor quando deu a nota estava a pensar numa coisa ou em várias coisas e vocês noutras...

A4: Não. Não é bem assim, porque ele sabe o comportamento, ele sabe que nós fazemos o trabalho de casa, porque ele aponta, ele sabe as notas dos testes porque ele as tem, e deu-nos o 4. E fomos assíduas e pontuais. Nunca lhe faltamos ao respeito, nunca... nos comportamos mal nem...

A5: Eu acho que tenho quase a certeza do que é que se passou. Acho que foi porque uma vez eu reclamei com esse stor e esse stor aí é, pimba, como eu tenho o poder, tu levas por tabela.

A4: Não, mas acontece-me constantemente com esse professor de ele não me querer dar a nota que eu sei que mereço, porque eu fui buscar a correção toda ao livro, tudo estava exatamente igual ao que fiz no teste e baixou-me...

PI: OK, então vocês acham criticável. Concordas com isso. A situação, ou as situações que elas narraram, são criticáveis? Fábio, Porquê?

A2: Nesse caso o professor devia ter pensado duas vezes, não é? Antes de dar essa nota...

PI: E devia ter pensado em quê?

A2: No que o aluno trabalhava, no desenvolvimento nas aulas...

PI: Ou seja, por outras palavras, conseguem teorizar agora sobre isto? O professor deveria pensar sobre... o que o aluno trabalhou, sobre o que fez nas aulas, sobre os testes, estamos a falar de quê? Destas coisas todas... estamos a falar de instrumentos de avaliação. Agora a questão é esta: O que é que se passou para... ou o que é que se passa muitas vezes para os alunos acharem que os alunos merecem uma nota e os professores acharem que o mesmo aluno merece uma nota diferente? Porque é que há aqui uma disparidade?

A4: Eu acho que há disparidade porque o professor se recusa a dar a nota, porque há professores que dizem, no 1º período ninguém leva 5 e uma pessoa trabalha, trabalha arduamente...

PI: Hum, agora vou-me meter! Não será por outra razão completamente diferente? Não será porque não estão a falar da mesma coisa? Porque o professor tem em mente uns critérios de avaliação e o aluno tem outros? O que é que falha aqui?

A4: A comunicação.

PI: Exatamente!

A3: Porque os professores não dizem quais são os critérios.

PI: Ora, é sobre isso que eu quero que vocês falem. O que é uma avaliação justa? Começa em que dia?

A4: No dia da apresentação.

PI: OK. Com quê?

A4: Com a apresentação dos critérios de avaliação aos alunos.

PI: Muito bem.

A5: Com o estabelecimento dos critérios.

A3: Porque a maior parte dos professores não o fazem e nós se calhar estamos a fazer umas coisas para ter aquela nota e se calhar estão a avaliar outras...

A5: Ou se calhar nós fizemos coisas que têm mais valor e os professores pensam que isso tem menos valor do que outro...

PI: Exatamente. Mas isso tem que ser definido no início.

A5: Claro.

A4: porque muitas vezes simplesmente por birraça do professor, porque diz “No 1º período ninguém leva 5, é já para avisar” e uma pessoa trabalha...

PI: Está bem. Imaginemos este, seria um critério aceitável: No 1º período ninguém tem 5?

A4: Não, não é um critério aceitável.

A5: Porque o aluno pode trabalhar o período todo...

A4: Se o aluno está a trabalhar, imagine, eu tiro um 100 e um 90 e ele recusa-se a dar o 5...

PI: Mas imagina, há alunos... ela falou...

A3: Sobe e desce... Vai-te dar um 5 e vai-te dar depois um 4, não te pode manter e se calhar não te conhece, se vai merecer...

A4: Não interessa, se as notas existem são para ser dadas e se as mereces são para ser dadas, se depois baixares o problema vai ser teu, não estudaste, depois vais abrir os olhos e vais subir outra vez. Eu acho assim. Se as notas estão lá...

PI: O que é que achas, João? Achas que o alunos, se merecer... pelos critérios definidos, se o aluno merecer 5 no 1º período, mesmo que o professor não o conheça, leva, se merecer 1 leva 1. Que é que achas?

A1: Eu acho que sim, se merecer 5 tem que levar o 5.

PI: E 1?

A1: 1 também.

A4: Então? Se o 1 está lá na pauta, é para ser dado. Eles não dão porque não querem.

A5: Pois é.

A4: É porque depois pensam assim, e esse professor que nos fez isso às duas, nós se olhássemos assim de fora, nós sabemos que ele até dá mais ou menos bem as aulas, mas se olhássemos assim de fora, pensávamos o problema não é dos alunos, é do professor porque em nenhuma ele conseguiu dar o 5. É porque ele é que tem algum defeito, não são os alunos.

PI: OK. Então acho que está mais ou menos definido e acho que estamos de acordo, eu pelo menos estou de acordo que tem que haver uma boa comunicação e o papel mais difícil do professor é dar notas. É a coisa mais difícil. Se nós pensarmos, sim é terrível, eu para mim é assustador pensar que uma decisão minha pode implicar uma alteração completa na vossa vida.

A5: Mas há professores que não pensam assim.

PI: Ah, mas é assustador. Muito mais assustador do que o papel de um juiz. Porque o juiz analisa um crime e o crime teve implicações na sociedade e noutras pessoas, não é? Alguém que matou alguém. Eu vou tomar uma decisão em função disso. Houve uma família...

A4 e A5: Mas também há injustiças...

PI: Claro, claro, mas acaba por ser muito mais...

A4: Não sei se é, porque é assim o professor está diariamente em contato com os alunos e o juiz não tem contato...

PI: Mas aquele menino ou aquela menina pode vir a ser prejudicada para o resto da vida por eu o reprovar por uma atitude que teve durante um ano, estás a perceber, e pela qual eu se calhar chego ao final do ano e penso assim, aí eu não o ajudei, não contribuí muito para ele mudar. Eu pelo que contribuí se calhar ele manteve-se assim também pela minha culpa. Também não fiz nada para mudar. Vocês já viram como é difícil o papel do professor? Isto é complicado. É muito complicado, muito... Eu acho que é a coisa mais assustadora, portanto, o melhor que existe realmente é

dialogar com os alunos e ficar muito bem definido no início do ano quais são as regras. Se todos conhecerem as regras, sabem ao fazer autoavaliação... vão-se autoavaliar de acordo com aquelas regras. Agora, não basta conhecer regras abstratas, mais ou menos abstratas. Não basta dizer assim, ou concordam com isso?, Ah fazemos dois testes por período a nota são os dois testes por período e o comportamento nas aulas. Acham que basta isso? O que é o comportamento nas aulas? Como é que se mede o comportamento nas aulas? Como é que se evita que um professor quando chega ao final do período e tem que dar notas, como é que o professor vai ter a certeza que vai avaliar corretamente o vosso desempenho nas aulas?

A4: O professor quase nunca sabe avaliar corretamente o desempenho de um aluno nas aulas.

A3: São muitos alunos...

A4: Porque é assim. E não é só por isso. Se for um aluno fraco, digamos assim, ele se se porta mal, ah já é do hábito, se se porta bem faz-lhe uma festa. Um aluno bom, normalmente comporta-se bem, se se porta mal um dia, faz um escândalo porque se portou mal. E é assim, é a realidade... E a nota, bom, xau. E nos testes é a mesma coisa, o aluno que tira sempre nega se tira uma nota boa, Já levas o três... já levas os três, estou morta por te dar o quatro. Um aluno que é bom, baixou de 90 para 80, vais levar o quatro, a ver se abres os olhos. Uma pessoa até desmotiva.

A5: Por vezes até dá vontade de dizer, somos apenas crianças.

A3: Às vezes isso é porque ao subir para positiva, muda entre o chumbar e o não chumbar. E o vosso entre o 5 e o 4 não vai mudar...

A4: Mas isso não impede, porque nós queremos ser as melhores e se eles não nos deixam... Estão sempre com aquela coisa, Ai se fazes um erro é bicho de sete cabeças.

PI: Tudo muito bem! Esse contributo foi importante. Mas eu volto atrás. Como é que eu posso garantir, enquanto professor, como é que eu posso garantir... como é que vocês fariam para ter a certeza no final do período que vão ser justos a avaliar os alunos?

A5: Pelos critérios.

A3: E apontando. Apontando todas as aulas.

A5: pelos critérios que estão definidos desde o início do período.

PI: É verdade sim senhor, estou completamente de acordo, é isso que dizem os manuais é isso que se cumpre.

A4: Faz uma ata ao final da semana.

PI: Hum, isso é complicado. Registrar o máximo possível... registrar o máximo possível, é isso o que dizem as regras. Agora vou-vos dizer, é muito difícil porque uma pessoa, acaba a aula, às vezes tem tempo... vocês vem-me de volta do computador a pôr umas notinhas mas a maior parte das vezes uma pessoa durante a aula não pode, que é que acontece, deixa para o final da aula... No final da aula tem alguma coisa para fazer... quer ir para casa, deixa para o final do dia. No final do dia, não se lembra, esqueceu. Portanto, é extremamente difícil. Exige uma disciplina muito grande e é muito difícil. Por isso é que... continua a ser... aqueles momentos em que vocês têm que fazer trabalhos, testes, etc., acabam por ser aqueles documentos que resultam, acabam por ser os melhores, os melhores meios, os melhores instrumentos de avaliação. Como é que se pode fazer? Quantos mais, melhor. E quanto mais diferentes, melhor. Porquê?

A4: Consegue-se avaliar diferentes áreas d competências...

PI: Exatamente. Muito bem. O que é que achas que isso é, João? As áreas de competências? Por exemplo, vou falar de Inglês, da nossa disciplina.

A3: É escrever, compreender...

PI: Exatamente. Há uma série de coisas diferentes que não podem ser avaliadas da mesma maneira, não é? Quanto mais produção houver, mais fácil é depois ao professor verificar, Alto! Há aqui isto, há aqui aquilo... Agora, para acabar. Vamos falar da questão da autoridade. Que é que entendem por autoridade? Associada à turma, o que é a autoridade? Autoridade! Na escola, na turma, no ensino... A1, o que é? Estou a falar de quê?

A1: De que é o professor quem manda nas aulas e no aluno.

A2: Manda mais que o aluno.

A3: Tem mais...

PI: Quem? O professor?

A3: Sim. O professor... sim, manda mais no aluno. O aluno não pode dizer ao professor... é uma autoridade. É um superior. Os alunos têm que respeitar o professor.

A5: Na minha opinião, autoridade é como a Daniela disse, o aluno tem que respeitar o professor, mas também não vamos em exageros. O professor também não pode ultrapassar a sua autoridade, não é?

PI: Ah, já está a limitar! Vocês os três, no fundo, estavam a dizer que o professor está numa posição hierárquica superior, mas...

A5: Agora já não há escalas. O poder tem que ser...

A4: A autoridade é impor o respeito sem desrespeitar.

PI: Claro, não estamos a falar de impor a autoridade. Estamos a falar do conceito de autoridade aplicado na escola, na turma, na escola em geral e no ensino em geral. O que vocês quiserem. Falar de autoridade.

A4: O professor ser respeitado e respeitar os alunos.

A3: Claro que não vai ir a extremos, ele também tem que respeitar o aluno.

A5: Eu acho que os extremos, é como tudo...

PI: E donde é que vem a autoridade do professor? Quem é que lha concede?

A4: Vem do cargo que ele ocupa.

A5: Claro.

PI: Do cargo que ele ocupa?

A4 e A5: Sim.

PI: Como?

A4: Então! Nós não somos formados, somos menores, ele é maior de idade, é formado, é professor e muitas vezes.

PI: Então, a autoridade é-lhe concedida por alguém. Quem? Quem é que concede a autoridade ao professor?

A1:...

A2: O stor muitas vezes é que diz, deve ser assim, não deixar fazer isto, isto e isto, e controlar.

PI: Mas quem é que dá essa autoridade? Por exemplo, se nós falamos de autoridade associada por exemplo á polícia, não é, de onde é que vem a autoridade da polícia? Fábio, que é que lhe concede a autoridade?

A2: O cargo.

PI: O cargo? Que é isso? O cargo? O cargo não, em si é a farda? Vestes uma farda, já és polícia, portanto tens autoridade. É isso? Não, pois não? Donde é que vem a autoridade do polícia? Quem é que lha concede?

A1: Não sei.

A2: Por acaso nunca tinha pensado nisso.

PI: Não pode ser o cargo. Não basta o cargo. Pois não?

A5: Não. Eu por exemplo, só respeito um professor se ele me respeitar a mim.

A4: Eu também tenho uma personalidade forte.

PI: E porque é que tu achas isso?

A5: Porque uma pessoa tem que respeitar a outra pessoa e não pode...

PI: Pronto, mas então há uma questão aqui... porque então, vamos pensar é sobre a origem da autoridade do professor. Vocês todos reconhecerem que o professor tem autoridade. Agora, parece-me é que há diferentes conceitos de autoridade. Enquanto que aqueles dois ali vieram com uma autoridade que é o professor é superior, é hierarquicamente superior e o aluno é inferior, tem que respeitar, é porque o professor tem uma autoridade que alguém lha deu para ser superior. Vocês, quando põem em causa dizendo só respeito o professor se ele me respeitar, já estão a pôr em causa esse tipo de autoridade, mas é porque se calhar já têm outro conceito de autoridade.

A4: Se ele me mandar fazer eu faço. Mas se ele me desrespeitar eu não faço. E é ponto assente.

PI: Está bem. Mas donde é que vem a autoridade do professor? Se calhar temos de ir almoçar, não é?

A5: É melhor.

Transcrição da sessão 1 (Grupo focal 8ºA) – 01 fevereiro 2012

PI: Está bem. OK, pronto. Então, hoje vamos falar sobre a forma como os alunos veem a língua inglesa no contexto da sua aprendizagem escolar. Basicamente, vou fazer umas perguntinhas à volta disto. Isto até pode ser um bocadinho complicado mas eu simplifico. A9, diz-me lá uma coisa: em termos globais, como é que te caracterizas como aluna? Como aluna de Inglês? Como é que te caracterizas? Como te avalias?

A9: Como assim?

PI: Assim, do género... do género... Quem quer ser o primeiro a responder? Vamos lá ver. Caracterizar é dizer como és, quanto aluna. Eu não queria induzir a resposta.

A9: Mais ou menos.

PI: Mais ou menos? Como? Quanto é que tiraste no final do período?

A9: Quatro.

PI: Quatro. Então não é mais ou menos... és boazinha. Boazinha ou boa. Hum?

A9: Já fui pior. Agora estou melhor.

PI: Mas quer dizer o quê? Tens dificuldades?

A9: Agora nem tanto.

PI: Mas que tipo de dificuldades, a que nível?

A9: Quando faço os testes, só...

PI: Ou seja, gramática. E hum e tu A8, como é que te caracterizas?

A8: Eu sou razoável.

PI: Razoável, quer dizer o quê? Conta lá...

A8: Tenho positiva.

PI: Tiraste positiva, mas foi uma positiva assim rés vés, assim o três... nada de extraordinário... Andas ali no três, é? E tu A6?

A6: Eu não sou muito bom.

PI: Não és muito bom? Hum, mas porquê? Não gostas de Inglês?

A6: Não é a questão de gostar, é que não entendo nada daquilo.

PI: Hum, está bem. E tu, A7?

A7: Mais ou menos.

PI: Mais ou menos, significa o quê? Estás no três?

A7: Três... na aula, tipo... participo.

PI: Sim? Hum, e... Já faço outra pergunta. E tu A10?

A10: Eu? Eu não sou nada do outro mundo. Só tenho é uma única pequena dificuldade, que é a escrita e como sempre...

PI: Hum... Portanto, mas, em termos orais... de compreensão oral , por exemplo...

A10: Tento traduzir a maioria das palavras, e fazer as frases e as regras todas. No geral, na hora de escrever no papel, aí... é outra história.

PI: Hum, hum. E em termos de motivação? A7, fiquei com a ideia... Há bocadinho estavas a falar e fiquei com a ideia que tu estás bastante motivado nas aulas, é isso?

A7: É.

PI: E... porquê? O que é que te motiva nas aulas de Inglês, por exemplo?

A7: Não sei...

PI: A6. E tu, A6?

A6: Eu não estou muito motivado.

PI: Não? Porquê?

A6: Oh, porque... eu nunca tiro positiva a Inglês.

PI: Mmmm.... Mas para além do Inglês há alguma disciplina que te motive?

A6: Há. Espanhol.

PI: Por exemplo Espanhol, é? E Inglês, não. Porquê? Porque é que será? Nunca pensaste sobre isso?

A6: Oh, não, professor. Porque acho que é uma língua que eu nunca vou falar.

PI: O Inglês?

A6: Posso vir a falar, mas para já não estou a pensar nisso. E prefiro o Espanhol porque estou aqui mais perto, à beira da Espanha.

A9: Percebe-se melhor.

PI: Diz, diz, diz.

A9: Percebe-se melhor o Espanhol, porque o Inglês é...

A6: ??? o Inglês

PI: E porque é que achas que se percebe melhor o Espanhol, já pensaste sobre isso, tens alguma ideia?

A9: Talvez porque estamos à beira de Espanha.

A10: Nós nascemos de Espanha.

PI: Nós? Não percebi, desculpa...

A10: Nós nascemos de Espanha.

PI: Nós? Quem, quem?

A10: Portugal. (riem-se todos) Primeiro Portugal era um condado...

PI: Não concordo muito com isso, com essa visão. Não é bem, bem...

A10: ???? da península...

PI: Não. Isso, tens de ir à história, mas não é bem assim... O Galego, por exemplo, o Galego e o Português têm a mesma origem, pronto. Não é uma mistura, é mesmo a mesma língua que evoluiu de maneiras diferentes. Mas pronto, vamos mudar de assunto. Então... No teu caso não estás motivado para o Inglês.

A6: Não, eu sei das coisas mais práticas, dizer bom dia, boa noite, até sei os números até dez... mas as coisas mais importantes, os verbos e assim não sei quase nada.

PI: Sim, sim. E tu A8? Motivação, qual a motivação para aprender Inglês?

A8: Os verbos.

PI: Não. Eu estou a perguntar, é qual a tua motivação para aprender Inglês?

A8: Gosto...

PI: Mas gostas, então... tens alguma motivação. E tu, A9?

A9: Um bocado.

PI: Um bocado, como? Explica lá.

A9: O suficiente.

PI: Hum... A10.

A10: A minha motivação é Gosto de aprender. E dá jeito saber uma língua nova. Tenho mais possibilidades de arranjar emprego, negócio, trabalho...

PI: E então, vamos lá ver. Isso é interessante, porque é assim, tu associas o Inglês à tua vida profissional futura.

A10: Convém saber um pouco de tudo.

PI: Hu, hum... E vocês não associam, não valorizam dessa forma, não acompanham com ele... ou concordam?

A9: Toda a gente associa...

A6: É sempre bom saber qualquer coisa nova...

A10: SE eu vou para outro país...

A6: Saber não ocupa espaço.

(...)

A9: Toda a gente emigra.... Se souber Inglês, é mais fácil.

PI: Sim. E em relação ao vosso dia-a-dia. Vocês têm algum tipo de contato com a língua inglesa? Há bocado tu falavas do Espanhol ... Ah, o Espanhol, porque é mais fácil porque desde pequenos ouvimos Espanhol, e não sei quantos. E em relação ao Inglês? No dia-a-dia vocês têm algum contato com a língua Inglesa?

A7: Nos jogos.

PI: Através dos jogos, por exemplo. Só?

A9: ????

PI: Mais alto, diz, diz mais alto que não sei se...

A7: Nas músicas.

PI: Nas músicas. Diz Diana.

A9: Nós às vezes falamos aquelas frases mais simples... Se nos perguntam, nós respondemos assim em Inglês.

PI: quer dizer que na linguagem do dia a dia, na linguagem familiar já metem expressões em Inglês, como por exemplo... lembraste de alguma?

A9: Tipo ao dizer... quando dizem qualquer coisa, respondemos sim ou não ou perguntar porquê, ou... assim essas coisas.

PI: Hum, hum... E tu, A10? O que é que dizes? Que tipo de contato é que tens com a língua inglesa?

A10: Tenho.... Conheço já desde que era pequeno que falo Inglês. Tinha o meu avô... então eu era pequeno gostava muito de falar com ele, e eu desde pequeno estive sempre a aprender a falar Inglês. Tenho já esse contato... E depois, na minha casa, a minha mãe e eu às vezes falamos em Inglês, para não nos esquecermos, e por aí.

PI: Hum hum. E vocês, já agora é interessante... Açam que este tipo de contato que têm ou utilizar em casa o Inglês ou ter família, vizinho ou amigo ou da família que fale Inglês, isso pode contribuir para melhorar a aprendizagem e para motivar ou não?

A6: Sim.

PI: És capaz de desenvolver essa ideia?

A6: Podemos ter mais conhecimentos, saber falar melhor...

A9: Se nós tivermos alguém da nossa família que é de outro país e tenha uma língua diferente é sempre bom nós sabermos, para conseguir contatar com eles ou saber essa língua para podermos falar na língua deles.

A6: E mesmo que tenha... saiba Inglês... a nossa família ou isso, é sempre bom, suponhamos o Inglês ... podemos sempre falar com eles, ou isso e, pronto, os que têm familiares ou isso que falem Inglês acho que têm mais possibilidades do que os outros.

PI: Hum. Hum. Eh. Vejamos uma coisa, o Inglês, como qualquer língua, tem quatro utilizações básicas, não é? Ouvir, falar, ler e escrever, portanto, compreender o que se ouve, falar de forma que as pessoas nos compreendam, não é? Ler e perceber o que se está a ler e escrever para que os outros, ao ler, percebam. Pronto, nesta quatro, chamadas quatro competências, vocês acham que as aulas conseguem desenvolver o suficiente ou...

A6: Sei lá...Sim. Quando a professora mandar ler um texto, ou isso, acho que não leio mal. Há palavras que não entendo ou isso mas...

PI: Diana, o que é que achas?

A9: O que acho é que a stora é fixe.... Acho que consegue fazer...

PI: E tu, A10, o que é que achas?

A10: Mais ou menos desenvolvemos. Tirando às vezes que há muito barulho na sala. Aí a stora ameaça? E manda-nos uns gritos para nos acalmar mas, mais ou menos, sim.

PI: A7, o que é que achas?

A7: Igual...

PI: Igual?... Vamos mudar de assunto. Outra coisa. O Inglês... Que é que acham desta pergunta: O Inglês é uma disciplina ou é uma língua?

A7: Língua.

A6: As duas coisas.

PI: Ok, tu pensaste primeiro em língua e tu pensaste primeiro nas duas coisas.

A9: Dentro da escola é uma disciplina mas fora é uma língua. E tu, em que é que estavas a pensar? Diz lá.

A7: Língua. Como a língua portuguesa.

PI: Mas... qual é a diferença então?

A7: Não sei.

A9: O quê? O mesmo?

PI: Não, não, não. Quando tu disseste, A7, que... Eu fiz a pergunta, “O Inglês é uma disciplina ou uma língua?”, o A7 pensou logo “Língua” é porque tinha alguma coisa em mente. Associaste logo a quê? O Inglês para ti é... o mais importante no Inglês para ti é o quê?

A7: Falar.

PI: Falar. Comunicar. Quer dizer comunicar... comunicar com quem, com o quê?

A7: Com os estrangeiros.

PI: Com os estrangeiros.

A6: Nos jogos ou assim.

PI: Ah, os jogos... E... Alguém acha que é sobretudo uma disciplina?

A6: Eu acho.

PI: E... nesse caso, o que é que tu valorizas mais? Para ti... nesse caso o Inglês interessa como?

A6: Interessa porque quero aprender Inglês para ir para o estrangeiro trabalhar...

PI: Então estás de acordo com ele. É sobretudo uma língua.

A6: Mas se não houvesse essa aula a maior parte da gente não sabia falar Inglês. O Inglês era quase nulo, ninguém sabia falar Inglês.

A9: Enquanto que o espanhol aprende-se facilmente, ainda para mais sendo aqui nossos vizinhos.

PI: OK. Está bem, está bem. Hum. Outra pergunta. Antes das aulas de Inglês, como é que te sentes, A8?

A8: Sinto-me bem. Sinto-me preparado para a aula.

PI: Não há nenhuma sensação, assim... especial? Em relação à aula de Inglês...

A8: Não.

PI: E tu A9?

A9: Sinto mais aborrecida. Aquela sensação de... E depois acaba “Não quero ter negativa”.

PI: Hum-hum. E tu, A10.

A10: Depende do meu humor.

A7: Depende. Depende como estiver, se estou bem disposto ou mal disposto.

PI: E tu, A6?

A6: Depende dos dias. Se for para a aula e não me apetece fazer nada e não sei o quê. Por exemplo na sexta-feira, fui para a aula e não me apetecia fazer nada mas e depois... juntamo-nos em grupo a fazer aquele tipo um jogo e depois já me deu vontade de participar na aula.

PI: Então... Isso é importante, porque eu ia fazer outra pergunta, e no final o que é que sentes?

A6: Já me sinto melhor.

PI: OK. Isso acontece normalmente nas aulas de inglês? Ou acontece raramente?

A6: Em todas.

PI: Em todas as aulas acontece isso?

A7: Em todas... sinto uma felicidade.

PI: Eh-eh-eh-eh-eh. E tu, A8?

A8: Em algumas também.

PI: Então, em algumas aulas isso acontece. E A9?

A9: Também.

PI: OK, pronto. E em relação à nota de final de período? Acham que a vossa motivação, o vosso interesse pela disciplina de Inglês, pelas aulas de Inglês, são afetados pela nota que tiram no final do período? Perceberam a pergunta? A nota que tiram no final do período de alguma forma afeta depois a vossa disposição para as aulas de Inglês no período a seguir? Por exemplo, a nota que tiraram no final do primeiro período veio a afetar em janeiro a vossa disposição para as aulas de Inglês ou não?

A9: Eu acho que sim. Se calhar, nós queremos sempre tentar subir mais, não é? Queremos subir, ter melhor nota.

A6: Pronto, eu se tivesse um 3 até não me importava de participar mais nas aulas, porque já no ano passado tirei um 3 e isso. E se tiro um 2, penso que tenho de participar mais para subir a nota.

PI: então, no teu caso vêes o 2 como uma motivação... Dá-te vontade de subir a nota depois? É. E tu, A8?

A8: O mesmo.

PI: O mesmo, como? Mas tu não tiraste 2.

A8: Tirei 3... Mas tenho capacidade para fazer melhor.

PI: E fazes melhor?

A8: Faço.

PI: Então quer dizer que vais a caminho do 4. Agora vais para o 4. Trabalhas para o 4. OK, muito bem. E tu, A10?

A10: Eu? Tento sempre dar o meu melhor e tentar subir.

PI: Mas a nota que tiras afeta de alguma maneira ou não?

A10: Não.

PI: E tu, A7?

A7: Eu tento melhorar.

PI: E... achas que a nota que tiraste no final do 1º período ajuda a motivar-te?

A7: Ajuda. No 1º período andei um bocado a brincar.

PI: E tiraste 2, foi?

A7: Não, tirei 3.

PI: Tiraste 3. E agora vais lutar pelo 4, ou...

A7: É. É isso.

PI: É? Muito bem. Ora, vocês são pouco faladores. Gostam pouco de conversar. Tenho que confessar, que isto foi muito rápido mas eu quero mais aqui, quero explorar aqui mais umas ideias, pode ser?

A6: Posso fazer uma pergunta? Ah, se achávamos seca as aulas, ou isso...

PI: Diz.

A6: Por exemplo, a Educação Física até... às vezes vamos para aula e dizemos, que fixe vamos ter Ed. Física que é lá fora e isso e afinal quando acaba a aula e o professor manda para o banho... que seca já acabou, podíamos ter mais tempo e não sei o quê...

A9: E a Ed. Tecnológica também.

A6: Pois. Depende das aulas.

PI: E a Inglês, porque é que acham que em Inglês não acontece a mesma coisa?

A9: É uma aula em que temos que ler mais.... Temos que estar atentos...

A6: E não podemos conversar com os colegas, e isso. E a Ed, Física podemos estar todos juntos e isso e a ET trabalhamos todos juntos e isso.

A9: São aulas mais livres...

PI: Então quer dizer... Estou a perceber, por essa razão... mas nós vamos falar disso noutra altura. Por essa razão é que a aula de sexta-feira acabou por ser tão interessante.

A9: É.

A6: A professora juntou todos e assim... Até me interessei mais por Inglês.

PI: OK. Isso é interessante, só que já está a ir por outro caminho e depois não temos tempo. Não posso explorar esse filão ... Ficamos por aqui hoje, pronto. Mas nós vamos falar disso noutra sessão porque isso é interessante, explorar exatamente essa ideia...

PI: Ok, então hoje vamos fazer a segunda sessão, aproximem-se mais um bocadinho, e vamos falar sobre as aulas de Inglês. O objetivo é tentar perceber a vossa opinião sobre as atividades das aulas e aquilo que vocês mais gostam e menos gostam e sobre a vossa perceção se estão a aprender ou não e se há razões que vocês conheçam para aprenderem bem ou aprenderem mal. OK. Vamos lá começar, vamos lá ver vamos começar por ali. Desculpa não me lembro do teu nome... A8. OK. É o A10, a A9, o A6 e o A7. OK, então vamos lá, A8, diz-me lá o que é que tu achas das aulas de Inglês, das atividades que são feitas nas aulas de Inglês

A8: São fixes.

PI: Porquê? Explica lá o que entendes por ser fixe?

A8: Nós fazemos assim em grupos, pares... Todos ajudam uns aos outros e o trabalho no fim fica bem feito.

PI: Muito bem. E que mais? Fazeis todos os dias, todas as aulas fazem trabalhos de grupo?

A8: É quando a stora lhe apetece.

PI: É quando lhe apetece? Achas que é quando lhe apetece? Ou será que a professora tem alguma estratégia por de trás disso?

A8: Isso já não sei

PI: Não sabes? Nunca pensaste sobre isso? E não achas que é importante pensar sobre isso?

A8: Não.

PI: Quer dizer, achas que a preparação da aula, o que se passa, os objetivos de aprendizagem são só com a professora, é?

A8: Com todos.

PI: A10, o que é que achas das atividades? Que tipo de atividades é que costumam desenvolver nas aulas?

A10: Nós? Especialmente trabalhos escritos. Lemos às vezes, mas isso poucas vezes e fazemos tantos exercícios. Não trabalhamos no livro, só às vezes, mas ultimamentetemos trabalhado mais.

PI: Hum, e o que é que tu achas das atividades?

A10: Depende das atividades porque algumas não dão muito jeito, nem toda a gente tem jeito para aquilo, mas outras já dá para ver se se tem algum desenvolvimento ou não.

PI: E que atividades é que tu gostas mais?

A10: Eu... da leitura e às vezes do trabalho de grupo.

PI: Porquê?

A10: Na leitura, nós... dá mais jeito para expressar, e o trabalho de grupo dá para dividir o trabalho por várias pessoas e não é assim tão difícil completar a matéria... se estiver num

grupo que esteja mais ou menos estruturado, um saiba ler bem, o outro sabe traduzir outro sabe escrever... aí, fica um bom trabalho.

PI: Que é que achas A7?

A7: Eu acho que é isso mesmo...

PI: É isso mesmo? Como? Referes-te aos trabalhos de grupo?

A7: Sim.

PI: Também gostas?

A7: Sim.

PI: Achas que tem vantagens na aprendizagem?

A7: Sim.

PI: Podias explicar mais um bocadinho a tua ideia?

A7: Uma pessoa quando está a fazer uma coisa que gosta, sai-lhe melhor.

PI: E... então quer dizer que os trabalhos de grupo são mais agradáveis para vocês, pelo menos para ti, do que o trabalho individual ou toda a turma em conjunto.

A7: É.

PI: Eu gostava de perceber um bocadinho, de desenvolver essa ideia porque é interessante, porque é que achas que te motiva mais o trabalho de grupo?

A7: Não sei...

PI: Não tens opinião ou não queres dizer?

A7: Não sei...

PI: não queres dizer... Diz lá...

A9: Às vezes quando fazemos trabalho de grupo somos nós que escolhemos, e ao escolhermos escolhemos aquelas pessoas com quem nos damos melhor e prontos... Nós somos todos colegas mas há aquelas pessoas com quem nos damos melhor do que outros e... às vezes há uns que têm mais dificuldades e outros que entendem melhor e ao juntarem-se uns que têm mais dificuldades com os outros, entende-se melhor a matéria e depois também damos-nos melhor e podemos fazer mais porque às vezes quando estamos a fazer com a turma toda é um bocado mais chato porque...

PI: mais, mais...

A6: Mais seca.

A9: Nem sempre nos damos bem com a turma toda e assim com aqueles de quem gostamos.

PI: Eu suponho que estás a referir-te à entreajuda.

A9: Que é isso?

PI: Entreajuda é... Sabes o que é ajuda.

A9: Sim.

PI: Entreajuda é quando uns ajudam-se aos outros, a aprender, e isso, achas que essa entreajuda favorece mais a aprendizagem do que a orientação exclusiva do professor, ou seja se for o professor a dar a aula, a orientar a aula, as aprendizagens são menos estruturadas, menos fortes do que se for com os colegas?

A9: O professor ajuda sempre só que às vezes o professor está a falar para todos e estamos assim... estamos todos a ouvir é um bocado mais... não nos dá tanta vontade de aprender e quando estamos assim em grupos é mais...

PI: Motivante.

A9: Sim.

PI: A6, o que achas tu sobre isto?

A6: Acho que os trabalhos de grupo são melhores porque alguns professores entendem que ao estarmos assim parados e isso e o professor dá matéria não achamos as aulas interessantes e ao juntarem-nos parece que nós nos damos bem e aprendemos mais do que trabalharmos sozinhos e isso...

PI: São mais ativas?

A6: Sim.

PI: E vocês são atores da aula, enquanto que nas outras estão simplesmente parados, a ouvir... Mais a ouvir, não é?

A6: Também depende das aulas...

PI: Depende das aulas? E que é que acham? Referiram à bocadinha que fazem mais trabalho de grupo agora do que faziam antes.

A9: Pois é...

PI: que é que acham? Desde quando e porque é que acham?

A9: Neste período. Talvez por causa da matéria... que estivemos a dar antes as receitas, a culinária, víamos mais vídeos no projetor e também estávamos sempre em grupo para fazermos receitas e assim... Talvez seja a matéria...

PI: Diz, diz.

A6: E há professores que entendem... conseguem entender o que os alunos preferem. Há professores que só querem falar, com a nossa professora de Inglês é mais com os media e isso... e juntámo-nos todos para ... vídeos sobre a matéria e isso... e assim interessamo-nos mais sobre a matéria.

PI: Muito bem, então vocês encontram vantagens na aprendizagem no recurso aos materiais audiovisuais: gravador, vídeos, videoprojector?

A6: Damos matéria mas de outra maneira.

PI: De outra maneira. E porque é que acham que é mais interessante, já pensaram sobre o assunto? Por exemplo, o que é que acham do uso do manual comparativamente ao uso do videoprojector?

A10: Porque não é muito realista. No manual só temos letras, imagens, não temos o emblema... Não temos a realidade ao nosso alcance. Enquanto que no vídeo e no videoprojector, se o professor nos põe um vídeo a mostrar como se fazem os passos, a explicar passo a passo, é muito mais interessante do que estar a ler tudo no papel.

A6: Ficamos mais motivados.

A9: Sim e além do professor ainda podemos ouvir outras vozes.

PI: Ora... essa ideia é importante. Explica lá isso.

A9: Porque às vezes nós estamos sempre a ouvir a mesma coisa, sempre a mesma voz. Enquanto que depois se for ouvir outra pessoa, temos que estar atentos na mesma, porque às vezes a professora manda-nos... por exemplo, ele está a falar e nós temos que... dá-nos um tema e nós temos que escrever as palavras que ouvimos sobre isso, temos que estar atentos na mesma. E outra voz sem ser a da professora, ou alguém da turma, é mais motivante.

PI: Isso parece-me interessante. Que vantagens é que isso tem para a aprendizagem do Inglês? Aprende-se assim Inglês? Diz lá, A10.

A10: Porque se ouvimos a voz da professora, nem toda a gente tem o mesmo... a mesma situação do Inglês. Há gente que tem mais jeito para falar Inglês e há outros que não têm. E então se ouvirmos a voz de um Inglês mesmo, nota-se que é bem diferente de uma pessoa que não nasceu na Inglaterra ou... aí.

PI: Ah... Em Inglês nós reparamos... Imaginem o que era nós convivermos apenas com uma pessoa que falasse Português. O nosso Português ia ser reduzido. Metade do vocabulário, estrutura, entoação, não é? Imaginem... Já pensaram por exemplo porque é que os filhos de emigrantes pior o Português, não é?, do que nós? Ou falam diferente. Mas mesmo assim têm um Português mais reduzido. Porque o Português deles praticamente reduz-se à família. Com os erros, adquirem os erros dos pais, adquirem a estrutura de frase dos pais e aquele vocabulário reduzido utilizado pela família, não é? Enquanto que nós convivermos com pessoas diferentes, níveis diferentes de linguagem, etc., nós vamos abrir muito o nosso vocabulário. Eu, parece-me que vocês chegaram ao ponto essencial e muito rapidamente vamos fazer mais umas perguntinhas, está bem? E... vamos lá ver. O que é que vocês acham que é essencial para aprender Inglês? O que é que se deve trabalhar, quais são as áreas que se devem trabalhar, que são mais importantes para aprender Inglês?

A7: A leitura.

PI: A leitura? Porquê? Explica lá...

A7: Porque é onde tem mais palavras. Não sei. Eu acho que sim.

A9: É mais prático, também. Por exemplo, se aprendermos algo e depois lermos... Nós uma vez fizemos uma receita e foi como se tivéssemos ido ao restaurante e escrevemos tipo um teatro, estávamos em grupo, e depois fizemos isso na prática.

PI: Portanto, o... estás a falar da escrita, só...

A9: Na prática...

PI: Na prática escrita e oral. As duas. Portanto, tu quando falas da leitura, A7, referes-te apenas a ler e a perceber o que lá está escrito. Certo?

A7: E a tradução.

PI: Entender textos. Muito bem. Tu, A9, referes-te à capacidade de comunicar coisas com os outros através da nossa escrita ou através da nossa fala. É isso? E que é que vocês acham? Vocês não têm que concordar. É bom que discordem.

A6: Eu acho que este tempo não é como no dos nossos pais. No tempo dos nossos pais não havia Internet e isso. Pronto, era só livros, tinham que pôr. Nós, agora, os jovens interessam-se pela Internet, o computador e isso, já têm mais possibilidades de aprender. Como às vezes, eu também... devido aos jogos eu aprendo um bocado de Inglês.

PI: Mas é isso mesmo! Desenvolve isso. Isso é extremamente importante. Oportunidades de aprendizagem de inglês fora da sala de aulas. Isso mesmo, vai por aí.

A6: Que nos jogos também se aprende alguma coisa. Algum jogo, não sabemos uma palavra ou isso, depois vamos à Internet e já sabemos o significado da palavra e aprendemos Inglês. E os nossos pais não tinham nada disso. Tinham que estudar no livro e isso. E só ouvir o professor.

PI: Eu suponho que tu queres dizer que hoje em dia já não faz sentido usar o manual apenas nas aulas de Inglês, exclusivamente o manual, ou o manual como central.

A6: O manual traz vantagens. Sem o manual também não fazíamos nada. Mas há mais coisas sem ser o manual para aprender Inglês.

PI: Muito bem, e diz-me lá, e tua achas que traz vantagens então... dominas melhor, tens melhores resultados, melhores notas a Inglês por causa desse interesse, dessa aprendizagem que fazes em casa, na Internet, nos jogos?

A6: Sei lá... Acho que sim.

PI: Hum, hum... E os outros o que é que acham? A8, estás muito caladinho, diz lá. Também? Sim, mas explica lá. Vá lá, quero ouvir a tua voz.

A8: Podemos utilizar o manual e outras atividades, como os jogos, a Internet, essas páginas sociais e assim.

PI: Costumas utilizar as páginas sociais e assim? Mas em Inglês?

A8: Há tipo alguns jogos, mas em Inglês. Eu acho que se já sabemos alguma coisa, já percebemos a estrutura do jogo. Podemos também falar com familiares.

PI: Em Inglês? Sim?

A8: Ou noutra língua também.

PI: A10. Que contributo é que têm a Internet e os jogos para tu aprenderes Inglês? Desenvolveres e teres melhor aprendizagem nas aulas?

A10: Acho que outra pessoa a ajudar a puxar, motiva-se mais por aquilo que está a acontecer e se não soubermos aquilo que está a dizer não podemos continuar a avançar. Se não se pode avançar, uma pessoa fica um bocado frustrada. Então, obriga a pessoa a querer saber e a querer continuar. Acho que soubéssemos já tudo, não ia ter grande interesse em fazer aquilo. Então, eu acho que a Internet e os jogos ajudam sempre um bocado as pessoas a motivar-se um bocado mais para Inglês ou para outra língua qualquer. Ajuda sempre a pessoa a querer saber o que é que está ali presente, o que é que está a pedir para poder continuar a crescer e avançar. Não só em formas e tal mas também em física...

PI: Suponho que queres basicamente dizer que a Internet e os jogos são uma oportunidade de praticar na realidade aquilo que aprendes nas aulas...

A10: Sim.

PI: De tornar real, porque no fundo as aulas de Inglês... simplesmente se vocês não utilizarem o Inglês em lado nenhum... Que é o Inglês?

A9: Uma língua.

A6: Nada.

A10: Uma coisa que nos obrigam a estudar.

A7: Interessante.

PI: É uma língua interessante mesmo assim? Um de vocês dizia, não é nada, não é nada porquê?

A9: É uma perda de tempo.

A6: Se não conhecermos a língua Inglesa nós não podemos falar, saber nada.

A9: Mas se nós não a usarmos...

A6: Não tem grande interesse.

PI: Não tem grande interesse. Portanto, o interesse do Inglês é ter depois uma aplicação na vida real, não é?

A9: Sim.

PI: Suponho eu. OK. Muito bem. Agora digam-me uma coisa. Mas vocês para além da Internet e dos videojogos não aproveitam outras oportunidades que vocês têm. Em que contatam com a língua inglesa, para tirar aprendizagem daí, retirarem aprendizagem? Não há outras oportunidades?

A6: Os filmes.

PI: Os filmes, muito bem. Costumas ler as legendas ou prestar atenção ao que dizem?

A6: Às vezes a última palavra, ou a primeira, ou isso. Vejo qual é a palavra e depois como é que eles a pronunciam ou isso. E também aprende-se a dizer palavras em Inglês.

PI: Muito bem e depois quando estás, por exemplo, a falar Inglês nas aulas, ou noutra situação, ou a escrever... não te serve para nada? Ou serve para alguma coisa?

A6: Serve e serve muito.

PI: Ora explica lá como é que funciona... como é que funciona o teu cérebro quando estás a escrever, por exemplo, ou a falar?

A6: Nós estamos a fazer coisas de que gostamos, quase toda a gente gosta e ao escrever e isso, nós lembramo-nos do filme e das letras e conseguimos escrever e utilizamos em Inglês.

PI: Muito bem. E com vocês funciona assim, A8?

A8: Sim.

PI: E tu, A7?

A7: Também.

PI: Também? E tu, A10?

A10: Sim, basicamente.

PI: A9?

A9: Sim.

PI: Hum, agora vamos voltar às aulas. Vamos voltar às aulas. O que é que falta para tornar as vossas aulas de Inglês mais interessantes ainda?

A10: Que haja mais diálogo.

PI: Mais diálogo? Que queres dizer com isso?

A10: Que não se baseie apenas a um lápis e um papel mas que seja mais viva, mais realista. Porque se nós só soubermos o que está no papel, não pusermos em prática, nem a voz nem o tipo de realizar alguma coisa...

PI: Portanto, mais conversação. Por diálogo não te referes à professora dialogar com vocês sobre assuntos... interessa é utilizar a língua inglesa nas aulas, que haja interatividade nas aulas, ou seja, os alunos e o professor a falar Inglês.

A9: Os alunos entre os alunos.

PI: Ah, os alunos entre os alunos. Mas isso é muito interessante. A8?

A6: Há professores que sabem lidar com os alunos. Porque já tive alguns professores que dizem assim, se estiverem atentos nas aulas dou-vos 10 minutinhos para falar no fim. E nós

pensamos assim, fixe, se estivermos mais um bocadinho atentos depois quando faltar 10 minutos...

PI: Se a professora vos disser isso e vos der por exemplo esses 10 minutinhos no grupo para vocês falarem em Inglês exclusivamente, vocês falam em Inglês ou falam em Português?

A6: Ah, falamos em Português.

PI: Isso é que é uma pena, não é A7? Olhem uma coisa, e vocês em casa? Com os vossos pais costumam falar Inglês, nem que seja só assim umas palavras? Umas brincadeiras.

A9: Eu digo às vezes mas eles não percebem.

PI: Não? Nunca estudaram Inglês, os teus pais?

A9: Não.

PI: Ah.

A9: O meu pai sabe algumas coisas.

PI: E irmãos? Não costumam usar Inglês entre vocês?

A9: As vezes eu falo em Inglês... assim algumas coisas. Coisas muito básicas.

PI: E tu, A8?

A8: Às vezes quando estamos a ver televisão ou assim, estamos a falar sobre o que aquela pessoa está a dizer em Inglês, uns para os outros.

PI: E em situações do dia a dia, tipo ao almoço, ou... Não?

A10: Eu basicamente falo de manhã, à tarde e ao meio dia. Tipo quando nos encontramos às vezes falamos em Inglês, uma pequena conversa.

PI: Sim? E tu A7? Os teus pais falam Inglês? Alguma coisa? Não precisam de falar muito, não é? Diz.

A7: Alguma coisa.

PI: Estudaram Inglês?

A7: Estudaram.

PI: E não há o costume de utilizar assim o Inglês lá em casa?

A7: Não. Só Português.

PI: É? É uma sugestão que eu vos dou. Metam Inglês assim às vezes quando vos apetecer, que vai ser divertido e vocês vão aprender muito porque vai haver situações em que... Ui! Como é que se diz isto? Agora não sei dizer... e metem Português no meio. E depois vão ver ao dicionário como é que se diz e no dia seguinte já sabem melhor. Porque a melhor maneira de aprender Inglês é praticando, como tu disseste muito bem há bocadinho. E agora é assim, vamos lá ver, vocês acham... já há bocadinho referiram isso e eu queria explorar um

bocadinho mais... que houve uma mudança. Vocês têm a mesma professora já desde o ano passado, não é? Pronto, houve alguma evolução nas estratégias... diz, diz... Houve alguma evolução nas estratégias que a professora utiliza na sala de aula? A7, agora diz lá...

A6: Houve mas não sei. Houve mais os trabalhos de grupo.

PI: Sim? E mais nada? A8?

A8: Os trabalhos de grupo, mais os videoprojectores...

PI: Diz, diz A9.

A9: Os vídeos e o projetor.

PI: Mais vídeos projetados. E falaste em conversar com todos.

A7: Com todos e com a professora.

PI: Interatividade. Em Inglês? Estás a falar disso? A10?

A10: Pôr-nos a ler uma palavra todos juntos. E às vezes fazer tipo um diálogo para ajuda de um livro, tipo uma entrevista...

PI: Portanto o trabalho de grupo em que vocês têm que fazer um diálogo, é isso? Chama-se a isso o Roleplay, não é? O professor não costuma usar o termo? E tu A6, diz lá, tens alguma coisa a acrescentar.

A6: Não.

PI: Agora, têm alguma opinião sobre essa alteração, essa mudança?

A9: É melhor.

PI: É melhor? Porquê?

A9: Dá-nos mais motivação e acho que aprendemos melhor.

PI: Isso sente-se na turma?

A9: Sim.

PI: Sim? E em termos de resultados da avaliação? Ao nível de testes, composições e etc.?

A9: Também melhorou. Quando a professora se põe a falar, a maior parte da turma está distraída, mas quando é para fazer estas atividades e assim, que nos motivam mais, acho que praticamente toda a turma está atenta.

PI: Hum, muito bem. Eu não vos vou ocupar mais. Hoje foi muito, muito bom, acho que tenho aqui coisas que me vão dar muito jeito. Hum, está bem? Obrigadíssimo, pela vossa disponibilidade e até à próxima.

Impus a mim próprio que daria início esta semana ao trabalho de campo, à fase de recolha de dados do meu projeto. Por isso, resolvi escrever uma reflexão inicial, como que para deixar registado os sentimentos, o meu estado de alma nesta fase: sinto-me inseguro!

Inseguro porque não me parece que domine a técnica de elaboração de questionários, muito menos a capacidade de levar a cabo um projeto de investigação. Bem, é complicado. Ando a ler, a ver se me organizo mas quanto mais leio mais me parece que tenho a aprender.

Assim, e para organizar as ideias, vou fazer o ponto da situação:

- Até este momento estive a trabalhar nos questionários, fiz três questionários (para alunos, para pais/encarregados de educação e outro para colegas), o que me deu muito trabalho, pois tive primeiro que estudar literatura sobre o tema e todo o processo de validação dos mesmos é longo e penoso.
- A partir desta semana, vou enviar os questionários, vou organizar os grupos focalizados, vou falar com as turmas para lhes explicar o processo todo e enviar os pedidos de autorização para serem assinados pelos pais/encarregados de educação e vou reunir com PP para marcarmos a primeira aula observada.

Estou algo confuso. Não tenho disciplina. Não tenho método picuínhas: devia tomar notas das conversas que tenho com a Tânia e das minhas impressões sobre as aulas. Mas não consigo. Nunca tive esse hábito e depois, deixo passar o tempo e vou esquecendo aspetos. E como não os registo, acabo por perder aspetos bem interessantes. Pelo menos, tenho consciência disto, já é um bom ponto de partida.

Vou tentar registar o que tenho feito, e o que não tenho feito.

Devia conversar mais frequentemente com a Tânia, mas confesso que não me sinto muito à vontade. Estou a dar-me conta que trabalhar colaborativamente é muito complicado, para quem está habituado a trabalhar sozinho. De facto, nunca trabalhei colaborativamente – mesmo quando se impõe a articulação entre colegas, ou o trabalho em grupo, neste Colégio evita-se muito estar a trabalhar com os outros. Fazem-se

reuniões, reuniões, passam horas e trocam-se umas ideias, mas é difícil produzir em conjunto. Por isso, habituamo-nos a dividir as tarefas, a fazer cada um por si e depois partilhamos os documentos produzidos. Mas isto não é colaboração!

Bem, dizia que tenho que conversar mais com a Tânia. Às vezes estamos juntos e falo um pouco sobre o projeto, mas ainda me sinto inseguro. Prefiro dizer-lhe que daqui a uns dias lhe vou dar mais informações. Assim é complicado. Tenho que mudar isto. Até parece que não tenho nada planificado... mas de facto é porque não me sinto seguro no papel de supervisor/orientador – “mandar” nunca foi o meu forte, prefiro fazer.

À quarta-feira de manhã estamos sempre juntos na sala de professores e conversamos sobre as nossas turmas. Ela só me diz que vou ver, que não me iluda, que a turma dela (o 8ºA) é muito má. Acho que ela está com medo. E eu também. Mas aí está, não tenho registado notas destas conversas e, conseqüentemente, tenho apenas a ideia geral das mesmas, uma memória vaga. Mas falamos das nossas turmas, dos problemas que nos causam, das atividades que planificamos para as aulas, do aproveitamento dos alunos... Bem, são conversas interessantes e enriquecedoras que têm contribuído muito para que eu e PP nos tenhamos conhecido melhor e sinto-me mãos próximo dela. Acho que isso é bom antes de iniciar os ciclos de observação de aulas.

REFLEXÃO INDIVIDUAL – PI – Nº3

DATA: 17/11/2011

Acabei de chegar a casa depois de estar com PP. Foi o nosso 1º encontro formal. Tínhamos (ou melhor, Eu tinha!) na agenda:

- fazer um apanhado do 9ºA (problemas e dificuldades);
- decidir qual a turma dela que irei observar;
- que alunos do 8º ano pertencerão ao grupo focal.

Quase todo o tempo foi dedicado a falar sobre o 9ºA. Ela ouviu os meus problemas e ansiedades. No fundo a problemática tem a ver com as boas alunas (fossem todos os problemas assim!), mas eu reconheço que tenho dificuldade em lidar com os caprichos das boas alunas (serão caprichos delas ou incapacidade minha, intolerância minha...). contei-lhe o que se passou na última aula: começamos por ouvir uma canção da Nelly Furtado e depois os alunos tinham que escolher algumas palavras. Os alunos corresponderam, trabalharam bem, em silêncio. O problema foi depois, na fase de partilha com a turma: as boas alunas açambarcaram a participação (é sempre assim!). Depois veio a 2ª atividade: ouvir o texto “Reading Summer Festival Blog- os alunos estiveram em silêncio e pareceram-me muito interessados. Mandeí-os juntarem-se em

grupos para fazerem um exercício de comprehension (pag.31 do manual). Como sempre nesta turma, não correu bem: o grupo das boas alunas fizeram tudo dentro dos 20 minutos que dei (no final acabaram por esgotar-se mais de 30 minutos!). A N1 saiu deste grupo, dizendo que estava zangada e que não trabalha bem com elas, e por isso deixei-a ir para o fundo da sala fazer grupo com o N2. O grupo das boas alunas fez muito barulho – estavam histéricas! Quando dei por mim tive que as mandar calar porque os restantes grupos estavam a ir na onda e falando cada vez mais alto e a rir. Tive que me sentar ao lado do N3 porque ele não queria fazer nada. Ficou sozinho quando o N2 passou para o lado da N1. O N4 não consegue trabalhar com ninguém. O N4 trabalhou bem comigo mas tive que o orientar em tudo e estar sempre a pressionar. Cada vez que me afastava dele, parava de trabalhar. Os grupos da frente só conversavam – o N5, N6, etc – tive que os mandar calar e chateei-me com o N5, irrita-me aquele ar de quem não faz nada mas de que é um “anjinho” – um “santinho”, mesmo quando se porta mal. Levantei-lhe a voz e disse-lhe que não se pode ficar à espera da herança – é preciso trabalhar... Acho que fui inconveniente mas estava mesmo enervado. Bem! Depois o grupo do N7 e companhia é desagregado - estão mal situados, trabalham dois a dois. Da próxima vez tenho que os fazer disporem-se à volta de duas mesas, frente a frente. O grupo da N8, N9, etc. até trabalha, mas só fazem o que lhes interessa, nem pegaram nas perguntas. A N10 ainda fala, mas as restantes irritam-me com tanto silêncio! Enfim, apenas o grupo das boas alunas participaram. Conte à PP que nesta turma me acontece sempre isto: se dou atenção às boas alunas, os outros calam-se, distraem-se e muitas vezes dou com muitos deles a rir e conversar entre si. Se não dou atenção a estas boas alunas e me viro para os restantes elas ficam amuadas e não participam mais, não escondem ar de aborrecidas e desinteressadas e até dão ares de reprovação muitas vezes pelo que os colegas dizem. Estes apercebem-se, claro, e deixam de participar pois não querem ser apreciados negativamente. Enfim, acabou a aula e eu não consegui cumprir a planificação – não dei a formação dos adjetivos – prefixação e sufixação. E na próxima aula há teste. Outro problema no 9º ano é que o tempo nunca chega e as atividades ficam em suspenso. A PP deu-me duas ideias: tenho que conversar com os alunos e tentar compreender como eles vêem estes problemas; tenho que procurar organizar as atividades de forma a haver tempo para uma sistematização final – será que os alunos no final da aula sabem quais as aprendizagens essenciais? Será que eles usam os materiais que lhes envio por e-mail? Nunca pedi feedback. E por fim a questão da gramática: tenho medo que os alunos achem que não damos matéria nenhuma, porque não temos trabalhado a gramática. O tempo não chega: tenho dado mais atenção a listening/comprehension e Reading/comprehension, E os trabalhos de grupo, em especial os roleplay nunca chegam ao fim.

Enfim, o tempo esgotou-se e acabei por não saber quais vão ser os alunos do grupo focal. Mas a PP vai dizer-me isso para a semana. E ainda o que pretende ser observada. Da

minha parte ficou assente:

- neste fim de semana vou fazer uma grelha de observação para a 1ª aula – será focada no comportamento dos alunos e o “care” do professor. Depois envio ao Doutor César e se tiver feedback até ao próximo fim de semana, a aula observada será de 4ª feira a oito dias.

- Durante a próxima semana a PP dir-me-á quem serão os alunos do grupo focal. Amanhã vai falar com eles e explicar-lhes. Vai também pensar o que pretende ser observada – se uma observação generalista, ou se focada em algum aspeto em particular.

Isto de escrever não é fácil! Escreve-se, escreve-se e perde-se tanto tempo, espero que valha a pena!

REFLEXÃO INDIVIDUAL – PI – Nº4

DATA: 20/11/2011

Como decidido antes, passei o fim-de-semana a tentar fazer uma grelha de observação para a 1ª aula, focada no comportamento dos alunos e no “care” do professor, que quero ver bem analisados, pois suponho que são a principal causa de problemas das aulas do 9ºA.

Procurei na Internet informação, textos, literatura sobre observação de aulas. Vi muita coisa interessante, particularmente em Inglês – O pá!, em português vêm-se coisas muito fracas! Mas o que vi está muito virado para a avaliação do desempenho e eu não quero nada disso. Por isso estive a pensar e concluí que não é nada adequado ter uma grelha de observação: aquilo que preciso é que PI faça observação naturalista, ainda que focalizada nos aspetos que me interessa. E assim será! Uma grelha de registo naturalista, aberta, com espaço para registo de ocorrências, para notas/inferências do observador e para comentários do observado.

Sinto que nesta fase não estou ainda preparado para gerir um processo destes, procuro ler muito e estudar, mas mesmo assim, na hora de tomar decisões e operacionalizar as coisas não é nada fácil, torna-se tudo confuso. De facto, trata-se de um processo de aprendizagem e é assim que o vou encarar. Vou encarar este estudo como um aluno a aprender a fazer investigação e vou refletir a cada momento, pensar sobre o que decidi, o que fiz e como correu. Se tiver que reiniciar o processo, paciência. Pena é que isto vai demorar mais tempo do que pensava, muito mais, pois estou constantemente a reformular.

A melhor parte de todo o processo são as conversas com PP. Nunca falei tanto sobre o meu trabalho com alguém, e isso faz muito bem. Ajuda-me a pensar sobre a min há ação, tal como aprendi nas aulas e li na literatura. Muitas vezes sentimos confusão, porque algo correu mal, mas a conversa com PI ajuda a repensar e a alterar a forma de agir, outras vezes até contribui para concluir que nem estava mal, que os fantasmas encontram-se apenas na minha cabeça.

A pior parte disto tudo é que as conversas são longas mas passam rápido, não dá tempo depois para tomar nota de tudo o que conversamos, nem sequer dos pontos mais importantes. E, desta forma, estas reflexões acabam por registar apenas os aspetos gerais. Falta-me mesmo a experiência de um investigador!

REFLEXÃO INDIVIDUAL – PI – Nº5

DATA: 30/11/2011

A aula de hoje deixou-me um amargo de boca: no início estava tão nervoso, até parece que sou um professor em estágio, no início de carreira e que PP está a observar a aula para me avaliar. No início parece que estava bloqueado, as palavras saíam com muita dificuldade e não consegui logo pôr os alunos a trabalhar. Enquanto escrevia o sumário no quadro parece que o chão tremia e a voz dos alunos parecia ensurdecadora. Acho que nunca se portaram tão mal numa aula. Para agravar ainda mais a situação, alguns chegaram imensamente atrasados e eu nem consegui ralhar.

Depois, durante o trabalho de grupo consegui silêncio e ordem na sala e como os alunos são muito autónomos, aproveitei para me concentrar em mim próprio e no que se estava a passar. Acalmei e tudo voltou ao normal. Acho que o trabalho de grupo correu bem, andei pela sala, ajudei quem precisava.

Na fase da partilha/troca de informação dos grupos com a turma, a coisa voltou a correr mal. Perdi-me no tempo! Em determinado momento pareceu-me que para um observador externo teria que haver troca de informação muito estrondosa, que teria que levar os alunos a dar nas vistas mostrando saber coisas difíceis. Foi um erro, pois acabamos por falar de coisas que não valia a pena e dispersar do essencial. Mas o pior de tudo é que, dessa forma, não consegui gerir a planificação deixando muito para fazer na segunda parte da aula, quando a PP já não estava a observar. Nessa segunda parte da aula foi um corredinho, fizemos o que não tínhamos feito e ainda cumprimos toda a planificação.

Espero que na próxima aula observada consiga conviver melhor com a presença de PP no papel de observadora.

Nesta fase do processo, continuo a sentir-me inseguro: por vezes parece-me que é tudo muito complicado e que não vou conseguir.

A maior dificuldade é organizar as ideias e disciplinar-me. As ideias existem, mas são algo vagas e confusas. Falta-me a disciplina para conseguir criar uma rotina. Assim, deixo o tempo passar, vou refletindo sobre ideias vagas e prefiro adiar procedimentos.

Já observei uma aula da Tânia e ela observou uma aula minha. Mas no dia 2 de Dezembro tive um encontro com o professor César que me aconselhou a deixar o ciclo de observação para o 2º período. Mas não posso fazer de conta que o processo ainda não foi iniciado. Claro que o professor tem razão, pois ainda não me sinto seguro sobre o enquadramento teórico do ciclo de observação e a supervisão clínica. Estive a dar uma vista de olhos e apercebi-me que não segui todos os procedimentos: as conferências ou reuniões de pré-observação com a Tânia foram informais – refletimos sobre os problemas, as características da turma, situações complicadas... Mas foi tudo vago e não nos debruçamos sobre a planificação das aulas.

Assim, as aulas observadas, quer a minha quer a da Tânia, foram planificadas individualmente, se bem que antes de cada uma das aulas tivemos conversas sobre o que iria acontecer. Ah, e antes da minha aula pedi à Tânia que se focasse sobre certos aspetos da aula: a minha comunicação com os alunos e a forma como os alunos se relacionam e comunicam. Queria a sua opinião sobre a heterogeneidade do grupo, e queria que ela verificasse se eu geria bem as diferenças entre eles, se favorecia ou não a conflitualidade, se as diferenças entre os alunos contribuem ou não para o desinteresse e apatia de alguns alunos. Antes da aula da Tânia perguntei-lhe se queria que eu focasse a observação sobre algum aspeto em particular, mas ela não tinha nenhuma ideia específica, apenas lamentou que a turma fosse muito complicada, pouco interessada, pouco participativa, muito ruidosa e com alguns alunos indisciplinados que perturbam o trabalho.

Ora, quando o professor César me aconselhou a iniciar o ciclo de observação apenas em Janeiro, não tive coragem de lhe dizer que já tinha começado, pois sabia que ele tinha razão: não fazia muito sentido começar um processo e 15 dias depois Pará-lo; por outro lado, sentia que precisava de estudar e ler mais. Mas por outro lado, não podia fazer de conta que nada tinha acontecido. Não podia passar uma esponja sobre as aulas já observadas, até porque o que eu vi na aula da Tânia e o que a Tânia viu na minha aula, vai

certamente interferir no julgamento das próximas observações.

Então, decidi que estas eram NECESSARIAMENTE válidas, que o processo se tinha já iniciado. As observações já realizadas seriam observações preparatórias: no fundo foi tudo bem feito! Estas aulas observadas serviram para formarmos (eu e a Tânia) uma ideia acerca do contexto: a turma, os alunos e a forma como lidamos com eles. Com os dados recolhidos será mais fácil conferenciar para refletir e planificar.

Assim, até às férias do Natal não vamos observar mais aulas, mas vamos conversar sobre o que testemunhámos.

REFLEXÃO INDIVIDUAL – PI – Nº7

DATA: 07/12/2012

Eu e PP hoje conversámos sobre trabalhos de grupo.

PP chamou-me a atenção porque durante a aula que ela foi observar o tempo disponível para o trabalho de grupo não foi suficiente. De facto, apenas um dos grupos (o das melhores alunas) conseguiu acabar o trabalho – responder a um questionário. E eu, seguindo a planificação, que previa 15 minutos para essa atividade, interrompi os alunos, quando a maioria dos grupos ainda não tinha acabado a tarefa.

Inicialmente, fiquei perturbado e pensei que PP tinha razão. Realmente, na fase seguinte da aula, em que os alunos tinham que partilhar as suas respostas com toda a turma, alguns dos grupos manifestaram algum constrangimento por terem a tarefa incompleta.

Uns minutos depois, no entanto, dirigi-me a PP e expliquei-lhe que o objetivo principal do trabalho de grupo não era apresentar o questionário feito, e bem feito. O mais importante é o processo pelo qual, em colaboração, os alunos desenvolvem com os seus colegas uma tarefa: entre si encontram mecanismos de compreensão, troca de informação, debate e síntese conjunta. Ou seja, socorrem-se de mecanismos de carácter cognitivo e instrumental que lhes possibilitam perceber as questões e responder depois. Ora, este processo é rápido para uns alunos mas lento para outros, pois os grupos estão organizados por nível. A vantagem desta organização dos grupos é exatamente impedir que os alunos com dificuldades sejam ofuscados pelos alunos com mais conhecimentos – quando se organiza grupos mistos, com alunos de vários níveis (alunos com dificuldades, alunos assim-assim, alunos bons e alunos muito bons) normalmente acontece que ao melhores alunos, que normalmente têm poder argumentativo, impõem o seu ponto de vista e os alunos com dificuldades (e até os alunos com mais conhecimentos mas mais inseguros) se sentem subalternizados e calam-se.

Tive ainda que explicar a PP que no ano passado, quando comecei a usar o trabalho de grupo como uma atividade frequente nas aulas, expliquei aos alunos que o mais importante é o processo e não o resultado.

PP ficou a pensar, mas não disse muito mais. A conversa continuou sobre outros aspetos da aula observada e da turma. Mas eu continuei a pensar sobre o assunto.

Acabei por superar a incerteza inicial quanto à opção tomada, na convicção de que esta estratégia tem dado resultados. De facto, se é verdade que alguns alunos se mostram inseguros quando têm que transmitir a toda a turma as conclusões do grupo, também é verdade que esta insegurança é muito menos do que era no ano passado. É positivo verificar que os alunos falam, transmitem em voz alta a toda a turma – claro que para isso contribui o meu incentivo, quando lhes digo “muito bem” ou “vá, diz lá, a vossa resposta é importante, aqui não há respostas certas nem erradas, o importante é que vocês saibam porque escolheram essa resposta”, ou então “Não se preocupem se erraram, o erro é uma oportunidade para aprender”. Por outro lado, é igualmente positivo verificar durante a atividade, que os alunos mais fracos participam e trocam ideias entre si – conversam, claro, mas o teor das conversas quase sempre gira à volta do conteúdo do trabalho; outras vezes são palavras ou temas que lhes sugerem outras palavras e outros temas que conhecem de outros contextos, por exemplo dos videojogos, e isso é muito positivo. E melhor ainda, é ver que há alunos que não fazem trabalho individualmente (suponho porque ficam à espera que um colega dê a resposta certa, ou o professor a escreva no quadro), mas que no contexto do grupo se esforçam e mostram motivação. Claro que as melhores alunas manifestam uma certa frustração, porque para elas tudo deveria ser mais rápido e gostavam de intervir com mais frequência na fase de partilha de respostas. Mas elas têm que perceber (e eu tenho explica do isso desde o ano passado) que é preciso gerir as diferenças de nível, dando oportunidades equilibradas a todos os alunos.

REFLEXÃO INDIVIDUAL – PI – Nº8

DATA: 14/12/2012

PP e eu estivemos hoje a conversar sobre a sua aula que fui observar, e durante o encontro foram focados os aspetos que registei. PP ouviu mais do que se defendeu.

As questões disciplinares parecem-me o ponto mais importante desta aula: existiu demasiado ruído de fundo e pergunto-me se as ações disciplinares foram consequentes. Duvido que os alunos visados percebam que a sua atitude foi errada. O primeiro aluno a ser expulso ficou lá fora o tempo todo... podia ter ficado algum tempo, como advertência; o segundo a ser expulso, quando saiu, encontrou o anterior e ficaram juntos; porque

razão permitiu o segundo aluno a levar a mochila consigo? Até parece que estava autorizado a ir para casa. De acordo com o regulamento Interno, ao dar ordem de saída, o professor deve indicar para onde vão os alunos e que atividade de substituição têm que executar.

Mas também existem situações ao nível pedagógico-didático que devem ser refletidas:

- Devia haver mais intervenção ao nível das regras de participação / intervenção; os alunos falam ao mesmo tempo - não é muito grave, mas contribui para o ruído de fundo – além disso alguns alunos aproveitam-se disso para brincar e conversar com colegas.

- Devia haver regras quanto à utilização da língua inglesa nas aulas, impondo aos alunos que falem em Inglês em situações de interação mais banal, por ex., chamar pela profª, pedir uma informação, perguntar a página, perguntar o significado, etc.

- É preciso intervir ao nível da leitura – sobretudo da pronúncia. Uma vez que os alunos leem mal, não seria melhor ouvir 1ª a profª a ler, ou ouvir o registo do CD (se existir) – se feito no início da aula, pode contribuir para criar um ambiente de silêncio.

- As atividades desenvolvidas visaram particularmente a interpretação/compreensão do texto. Será que os alunos perceberam o que estavam a fazer, quais os objetivos de aprendizagem? Por que razão a profª não disse se a atividade era de pares ou individual? Como atividade de pares tem muitas vantagens, mas os alunos deveriam ser incentivados a trocarem informações entre eles, como por exemplo, ao nível do vocabulário (isto é, o que significam as palavras em Português).

- A questão da autonomia parece-me essencial: a literatura diz que é nuclear para o desenvolvimento das competências de aprendizagem – como metodologia é seguida desde o ensino pré-escolar ao ensino universitário, sendo que nestes ciclos extremos é usada de forma mais sistemática do que no 2º, 3º ciclo e secundário. É necessário um período de adaptação longo até que os alunos comecem a dominar o tempo e os professores a sua própria angústia de não conseguirem cumprir os planos de aula. A autonomia e o trabalho colaborativo estão intimamente associados: a autonomia desenvolve-se mais rapidamente num ambiente em que os alunos colaboram entre si – claro que a colaboração depende de um ambiente disciplinar bom, mas também +pode contribuir para a melhoria dos comportamentos, isto é, os alunos mais desmotivados e indisciplinados por vezes melhoram em ambientes em que se lhes impõe um grau de responsabilidade. Por outras palavras, muitas vezes os alunos desmotivados e/ou indisciplinados tendem a piorar o seu comportamento pois sabem que sejam quais forem as atividades individualmente realizadas, haverá sempre colegas que vão fazer melhor. Ora, em grupo, podem alterar esta perceção da realidade, se perceberem que o mais importante é o ato de realização (isto é: o processo), ou seja: por ex., quando se pede aos alunos que, em grupo, façam um Role Play de um atendimento numa loja, é importante

que eles percebam que o objetivo de aprendizagem é alargar, por ex. uma área vocabular e aplicar certas expressões de comunicação oral e não a composição escrita propriamente dita.

- A aula resumiu-se às atividades de leitura e interpretação – os alunos leem muito mal, precisam de ser incentivados a praticar mais, mas não há tempo nas aulas; as atividades de interpretação/compreensão da leitura são extensas e longas, implicando tempo para as resolver, para a transmitir à turma e para as escrever no quadro/corrigir no caderno ou no livro. Assim, quando se faz isto nas aulas, perde-se muito tempo e não se consegue cumprir o plano da aula. E que tal, mandar para trabalho de casa preparar o texto e responder a X perguntas, por ex.? Claro que é necessário que os alunos percebam que se não o fizerem podem ter penalizações – pode-se pois fazer testes de leitura e testes orais aos alunos, com registo uma grelha de observação. Com o tempo, talvez eles percebam que vale a pena trabalhar.

Também há aspetos ao nível comunicacional que me parecem muito importantes:

- Contrariamente à ideia expressa antecipadamente pela profª, não me parece que a aula seja centrada na professora. Pelo contrário, acho que esta dá muito espaço de liberdade aos alunos, o qual não é compreendido pelos alunos como uma estratégia de aprendizagem, isto é, um espaço de autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

- A professora devia observar mais os alunos, olhar os alunos olhos nos olhos e utilizar esta comunicação – pode ser eficaz quer na motivação/atenção dos alunos e ao nível disciplinar (os alunos percebem imediatamente quando a profª fica aborrecida, cansada ou zangada, por ex.).

- Gostei muito da forma como a profª orientou os alunos para responderem às perguntas – não sei se os alunos perceberam, mas foram abordados conteúdos importantes: wh- words, sujeito (personal pronouns), verb tense and form.

REFLEXÃO INDIVIDUAL – PI – Nº9

DATA: 30/12/2011

Continuo confuso. Ó vida! Continuo sem conseguir disciplinar-me e criar uma rotina de trabalho na tese. Tinha tantas expectativas que nas férias de Natal fizesse muito trabalho, que estudasse e escrevesse muito, Mas pouco fiz, apenas nestes últimos dias tenho conseguido pegar nos livros. Mas tudo muito lento. Espero que isto melhore.

Nos últimos dias do período conversámos sobre as aulas observadas. É interessante verificar como nos enganamos acerca da nossa perceção das coisas. É interessante

verificar que eu tinha uma percepção da turma e ela desconstruiu-a, onde eu via problemas, eles não são assim tão fortes e ela viu problemas que eu não via. Isto é muito interessante.

Espero bem que a partir da próxima semana possa melhorar o diálogo com ela, que me sintam mais à vontade.

REFLEXÃO INDIVIDUAL – PI – Nº10

DATA: 04/01/2012

Encontrei-me hoje com PP para preparar a segunda aula observada. Comecei por lhe apresentar o plano da aula e explicar o que pretendia com esta planificação. PP não fez reparos à planificação. Mas levantou questões sobre os objetivos e sobre a forma como as atividades iam ser geridas.

No que diz respeito ao início da aula ficou assente que vou tentar reduzir o tempo perdido, e os alunos já foram advertidos que têm que ser mais rápidos a vir para a sala.

Por outro lado, vou rever a estratégia de abordagem ao texto/atividade de leitura e interpretação: normalmente os alunos não sabem antecipadamente qual será o texto, nem o tema e, assim, quando leem pela primeira vez, existe um conjunto de palavras e conceitos que desconhecem em Inglês, o que os impede de perceberem o texto. Para ultrapassar este ponto, mandei como tarefa de casa lerem o texto (desta forma os alunos ficam a conhecer que na próxima aula vão fazer essa atividade), identificarem a ideia principal e selecionarem 5 a 10 palavras cujo significado desconheçam para ir procurar no dicionário. Espero que resulte! Basicamente, lembrei-me disto, porque era ao que os meus professores faziam – talvez assim sobre mais tempos para outras atividades, sobretudo a conversação.

A interpretação será feita durante a aula em grupo – não vai como trabalho de casa porque provavelmente os alunos mais fracos copiarão pelos bons alunos e nada aprenderão com isso; assim, em grupo, serão obrigados entre eles a recorrer aos conhecimentos que têm.

Na parte da partilha das respostas com a turma, vou tentar não dirigir a palavra sempre aos mesmos alunos.

O diálogo com PP foi muito proveitoso, pois conduziu-me a refletir sobre a planificação e as opções tomadas: assim nesta aula as competências visadas são essencialmente o léxico, a leitura e a interpretação, porque me parece que ultimamente tenho desleixado muito nas aulas, dando maior relevância à interação verbal. Por outro lado, tenho sentido

da parte dos alunos um certo desinteresse pela leitura e ultimamente parece-me que estudam menos em casa. Não quero “apertar” com os alunos, vou tentar a bem conduzi-los ao objetivo que pretendo, sem ter que ser duro.

REFLEXÃO INDIVIDUAL – PI - Nº11

DATA:11/01/2012

A aula de hoje deixou-me extremamente inseguro e apreensivo.

Antes da aula senti um enorme nervosismo, o qual nem valorizei muito, pois achei que era normal. Tenho consciência plena de que estou a lidar com aulas observadas por uma colega de confiança e por iniciativa minha para valorização pessoal, razão pela qual deveria encarar a situação com naturalidade e com uma atitude positiva de desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, é mais forte do que eu e sinto-me controlado pela ansiedade e o medo. Por um lado, trata-se de uma situação que emblemática daquilo a que a generalidade dos professores tem como invasiva – alguém que nos entra pela porta da sala (a minha sala de aulas) e que irá testemunhar o meu desempenho em contexto (algo que até agora, em 24 anos de serviço permaneceu na esfera de uma espécie de intimidade – ah, claro que sempre houve alunos a testemunharem, mas (enfim!) o papel do professor sempre permaneceu na esfera da autoridade (própria de quem detém o conhecimento e o estatuto).

Durante a aula deixei-me dominar pelas circunstâncias: não consegui ser natural na comunicação com os alunos; a comunicação (os gestos, os movimentos, as palavras, o discurso e a mensagem) foi desfasada do pensamento, desprovida de intenção pedagógica – por outras palavras, era como se o meu corpo tentasse mecanicamente desenvolver a aula planificada mas a mente (as preocupações, o pensamento) divagava e, pontualmente, focava em pensamentos e reflexões negativas sobre o que estava fazendo: “Estou a perder muito tempo com isto”, “Será que os alunos estão a perceber?”, “Olha, tantos alunos distraídos, a aula está a ter pouco interesse.”, “Ainda vou esquecer o que tenho que fazer a seguir”, “Hoje estou a falar tão mal, até a pronúncia está a sair má...”, etc, etc.

Mesmo depois da colega ter saído da sala (e eu continuei nos 45 minutos seguintes)

continuaram as preocupações, a ansiedade, a insegurança, o questionamento contínuo que me tolheu os movimentos e a comunicação com a turma. Foi, de facto, muito penosa esta aula! Sobrevivi até ao final, mas deixou-me uma sensação de vazio. Cumpri a planificação; parece-me que os alunos trabalharam, acho que nem foi muito diferente do habitual – mas o meu desempenho foi efetivamente diferente do habitual: gosto de ser alegre, despreocupado e interativo e, normalmente, sou-o. Hoje não fui.

Desde que a aula acabou tenho refletido e refletido sobre o porquê de tudo isto e procurei interpretar com alguma lógica e objetividade os factos que relatei anteriormente – e que, por si, são ilógicos e subjetivos. É como se, no meio do caos, procurasse alguma ordem. No fundo, sou um professor experiente e formado – encontro-me a meio de um mestrado em Supervisão, é suposto ter energia profissional e uma moldura didático-pedagógica suficientemente forte e bem estruturada que me permita compreender o que se passa e projetar o futuro. Enfim, trata-se de refletir sobre a ação para projetar a mudança e a inovação. A insegurança durante a aula não seria uma prova de que o meu pensamento procurava refletir durante a ação? Era-o, talvez, mas acho que ainda me falta algum traquejo para compatibilizar a simultaneidade da ação com a reflexão sobre (durante) a ação – sem prejudicar nenhuma das duas. Isto é: conseguir estrategicamente estar atento aos indícios e tomar decisões durante a ação, de forma a tirar proveito de oportunidades que surgem e que constituem vantagens de aprendizagem para os alunos (não estarei, neste ponto, a procurar justificar ineficácia na ação????).

Assim, vou procurar sintetizar as conclusões a que me conduziu a reflexão na e sobre a ação:

- tenho que procurar controlar o lado irracional – sendo experiente e formado, tenho que calmamente encontrar soluções sustentadas teoricamente com vista a atingir os objetivos deste projeto;
- não posso deixar que a pressão e o medo me tolham a comunicação com os alunos – esta é, creio, um dos pontos fortes do meu desempenho e, nesta aula, foi muito prejudicada;
- não me senti, nesta aula, muito seguro ao desenvolver as atividades planeadas – o desejo de mudança e inovação levaram-me a procurar desenvolver nas aulas uma grande diversidade de atividades, atrativas para os alunos e com interesse para a aprendizagem

(vídeos, ppt, projeção de sites com informação relevante, roleplays / trabalho colaborativo, troca de ideias/conversação, etc.). Antes desta aula tinha prometido a mim mesmo que deveria focar na leitura e na compreensão da leitura, no vocabulário e no estudo da estrutura da língua (gramática), com base no recurso ao manual como forma de superar dois pontos negativos (estes surgiram na reflexão pessoal sobre a ação do 1º período, e foram também referidos pelos alunos na 1ª aula do 2º período, em que fizemos uma reflexão conjunta sobre a ação): por um lado, a pouca utilização do manual leva os alunos a sentirem falta de um referencial para o estudo individual; por outro lado, o excesso de diversidade de atividades em cada aula leva a uma sensação de desnorte nos alunos – parece que a aula não leva a nenhum lado, tornando-se difícil para os alunos sintetizarem os objetivos de aprendizagem. Esta metodologia traz benefícios para o desenvolvimento das competências de ouvir, falar e ler, mas não favorece o conhecimento explícito das regras, o aperfeiçoamento da comunicação escrita nem a preparação (treinamento) para as provas de avaliação sumativa.

Falta aqui, um ponto de equilíbrio que urge encontrar:

- atividades diversificadas e motivadoras para os alunos, com interesse para a sua aprendizagem significativa das competências de uso da língua inglesa – mas não tão diversificadas que acabem por dispersar e confundir, complicando o posterior processo dos alunos na organização e assimilação metodológica;
- equilíbrio na gestão dos tempos de aula, de forma a permitir a prática de todas as competências (ouvir, falar, ler e escrever) bem como de exercícios de aplicação e treinamento da gramática e do léxico, por exemplo;

Bem, em abono da verdade, parece-me que, apesar de tudo, nesta aula, consegui que houvesse interatividade (falando em Inglês, não só as melhores alunas mas também alguns alunos médios) e consegui que as atividades tivessem um fim, isto é: foi feita a correção e a partilha de soluções que os diferentes grupos propuseram.

Ao chegar ao final desta reflexão dou-me conta de um aspeto relevante: escrever sobre o que se passou contribuiu para organizar o pensamento e encontrar um fio condutor. Creio que se não tivesse escrito esta reflexão, ainda me encontraria perturbado – neste

momento tudo ficou mais claro e daqui para a frente vou tentar manter a calma, sabendo que estou voluntariamente a atravessar um processo de investigação e ação cuja finalidade é a resolução de problemas, a mudança, a inovação e o sucesso na aprendizagem dos alunos. Neste processo, há atitudes estratégicas com as quais tenho que conviver e delas tirar partido: questionar, interrogar-me, duvidar, sentir-me inseguro e ansioso, experimentar, reformular, ouvir e explicar, ...

11 de Janeiro de 2012

REFLEXÃO INDIVIDUAL – PI – Nº12

DATA: 18/01/2012

Eu e PP conversamos hoje sobre a aula da próxima semana que ela irá observar. Apresentei a planificação da aula, que será organizada à volta de uma atividade de listening/comprehension, tendo como objetivo PP observar até que ponto a forma como trabalho corresponde à necessidade dos alunos, verificar se os alunos efetivamente participam e, mais uma vez, tentar perceber se continua a haver disparidade entre a participação das boas alunas e dos restantes alunos da turma.

A nossa conversa hoje girou à volta destas relações difíceis entre as boas alunas e os restantes. PP conseguiu perceber muito bem o que realmente se passa e percebe a minha insistência em analisar este fenómeno. Qualquer passo em falso poderá despoletar um conflito entre professor e boas alunas, e a forma como elas lideram praticamente toda a turma conduziria a um conflito entre o professor e toda a turma. Essa alunas têm uma personalidade muito forte e ideias (ou preconceitos) pré-estabelecidos sobre os professores/o papel dos professores e não têm qualquer problema em expor os seu ponto de vista. A mim, isso parece-me positivo; o problema é que a sua argumentação é muitas vezes impertinente e mistura factos com preconceitos e perceções; ora, como elas têm personalidade forte e são populares entre os alunos da turma, facilmente as suas ideias passam aos restantes, que nem questionam a sua pertinência.

Esta situação causa alguns constrangimentos, pois é preciso estar sempre a gerir as situações, dando liberdade de expressão, mas condicionando o tempo e a oportunidade. A melhor forma é dar muitas tarefas e dar pouca oportunidade de divagar, obrigando sempre a falar sobre aquilo que está planificado. Outra estratégia é o recurso ao trabalho de grupo, pois assim as conversas mais impertinentes ficam circunscritas ao seu grupo.

PP falou-me também do que pensa do trabalho de grupo e dos pontos fracos que vê

nesta atividade. Ela não concorda comigo quanto às virtualidades do trabalho de grupo para a aprendizagem colaborativa; acha mesmo que a maior parte das vezes redundam numa perda de tempo. Mas desta vez senti uma alteração no seu discurso: diz que no caso da minha turma, realmente, o trabalho de grupo resulta, porque os alunos são melhores e portam-se bem; e diz que no caso da turma dela, os alunos não têm maturidade, nem disciplina, nem conhecimentos para trabalharem autonomamente. Claro que não concordo com ela e digo que é exatamente ao contrário; que dadas as características dos seus alunos, o trabalho de grupo seria a estratégia mais adequada e incitei-a a experimentar. Ela disse-me que já começou a usar o trabalho de grupo, mas que não vê qualquer resultado.

Bem, não deu para muito mais, é impressionante a rapidez com que o tempo se esgota.

REFLEXÃO INDIVIDUAL – PI – Nº13

DATA: 25/01/2012

PP e eu estivemos hoje a conversar sobre a sua aula que fui observar, e durante o encontro realcei os aspetos que me parecem mais marcantes: quanto a mim, PP mudou imenso tanto nas estratégias como na comunicação e isso reflete-se no seu estado de espírito (PP parece-me muito mais alegre e solta), como na motivação e interesse dos alunos (parecem-me muito mais interventivos e trabalhadores), como no ambiente global (menos ruído e mais interação). PP reagiu muito bem.

No entanto, não deixei de apontar alguns aspetos sobre os quais refletimos:

- Acho que as tarefas inerentes aos dois vídeos podiam ser diferentes, isto é, para quê dois vídeos, se vamos fazer o mesmo? Este 2º vídeo teria sido excelente oportunidade para pôr os alunos a falar sobre diferenças entre os hábitos alimentares Britânicos e Portugueses. Em determinado momento, pareceu-me que eles começaram a estranhar alguns aspetos apresentados no filme, como ingredientes...

- Não me parece que seja negativo deixar uma tarefa por acabar... Gostava apenas de saber se na aula seguinte a professora pediu aos alunos alguma consequência deste vídeo e PP explicou-me que sim, começou a aula por falar com os alunos sobre isso.

- Outro aspeto que gostava de saber, é se a professora alguma vez conversa sobre os alunos sobre as atividades que fazem nas aulas: por exemplo, seria importante que a professora promovesse a reflexão dos alunos sobre a utilização dos vídeos durante as aulas de Inglês: qual a perceção dos alunos? Encaram como um bom recurso de aprendizagem (de quê? Que competências eles acham que envolve?) ou como um bom passatempo? E o mesmo com o trabalho de grupo... Bem, o que interessa é que os alunos

se vão apercebendo que existem “razões” pelas quais o professor recorre a diferentes instrumentos – por detrás de cada seleção, existem objetivos de aprendizagem, existem competências a treinar.

A nossa conversa acabou por se desenrolar mais tempo sobre este ponto: através da minha experiência pessoal propus a PP que explique aos alunos porque razão escolhe cada uma das atividades da aula, nomeadamente aquelas baseadas nas tecnologias. De facto, o risco que se corre é de os alunos não perceberem que por detrás de um vídeo ou da projeção de uma pesquisa na Internet estão objetivos de aprendizagem específicos, sejam de comunicação ou de aprofundamento lexical. A minha experiência diz-me que isso é importante, sob pena de muitos alunos (principalmente os mais fracos) ficarem com a perceção que as nossas aulas são fixas e o professor é um bacano, não porque ensinamos bem mas porque “não fazemos nada nas aulas”.

REFLEXÃO INDIVIDUAL – PI – Nº14

DATA: 25/01/2012

Acho que aula de hoje me correu bem. Pelo menos, no final da aula, sentia-me seguro e realizado. No entanto, dou por mim a pensar se tal não aconteceu apenas porque consegui aliviar a pressão ao não planificar esta aula de uma forma tão exaustiva como a anterior.

Ao preparar esta aula procurei o maior número de recursos, mesmo que visassem o desenvolvimento de competências diferentes. Por outras palavras, em vez de decidir antecipadamente qual a sequência das atividades para esta aula, criei um “banco de atividades” que me permitissem tomar decisões durante a aula, dependendo das circunstâncias – da motivação e participação dos alunos ou de interpelações e questões suscitadas pelos alunos. Fui conduzido a explorar esta hipótese porque a reflexão sobre a aula anterior conduziu-me à perceção de que tinha falhado porque não estava a ser natural, estava a conduzir a aula em função de estereótipos de formação inicial (estágio profissional) e não em função da minha experiência e prática profissional.

E acho que venci a parada! Pelo menos, sinto-me melhor a trabalhar desta maneira, tendo que tomar decisões em função do rumo que a aula toma, do interesse e necessidade dos alunos, da associação de conteúdos, etc... A grande diferença, em relação à minha prática antes de

fazer este mestrado, é que este processo era essencialmente intuitivo e não planificado; na aula de hoje, porém, tive que tomar decisões mas estas estavam planificadas pois constavam do dito “banco de atividades”. Todas não: houve uma, que surgiu do nada e acho que tomei a decisão certa – no texto que os alunos ouviram (primeira atividade) eram referidos dois tipos de escolas americanas “elementary” e “high” desconhecidos da maioria dos alunos. Como há na turma uma aluna que veio dos EUA pedi-lhe que explicasse o sistema de ensino daquele país, mas ela confundiu e então fui à Internet procurar informação projetando-a para todos os alunos terem acesso.

Outro aspeto que fez a aula correr melhor é que eu não estive preocupado em controlar o tempo de cada atividade conforme a planificação. O tempo é relativo ou elástico? Uma coisa é certa, às vezes o tempo planificado não é suficiente, outras vezes é demais. Se tivermos o tal “banco de atividades”, deixamos de ser pressionados pelo tempo, pois se as atividades acabarem mais depressa, iniciaremos a seguinte, se demorarem mais tempo selecionamos uma atividade mais curta para continuar a aula.

O texto da 1ª atividade (listening comprehension) não era muito fácil e era bastante longo. Enquanto passou a 1ª vez procurei ver a expressão dos alunos para ficar com uma ideia acerca do que pensavam sobre isso. Estavam muito atentos e silenciosos (todos não! Em determinado momento apanhei dois alunos a conversar...) mas será que estavam a perceber? Ou estariam apenas a tentar lidar com a dificuldade? Quando, no final da 1ª audição, lhes perguntei qual o tema principal, a resposta surgiu facilmente (mas antes de ouvir já tínhamos traduzido o título...); no entanto, quando lhes pedi pedaços de informação que tivessem “apanhado” do texto, apenas surgiram 2 partilhas. Depois da segunda audição, a participação dos alunos foi mais ativa e profícua. Claro que tal aconteceu porque os alunos nesta segunda audição já sabiam para que tipo de informações deveriam focar a atenção e alguns até registaram no caderno; na primeira audição tal não havia acontecido. Pergunto-me pois se não deveria ter informado os alunos acerca disso antes da 1ª audição. Mas acho que fiz bem, foi sem pensar, mas acho que é melhor assim, pois na 2ª audição a atenção dos alunos estava focada em informação por eles reconhecível, não prestando atenção a outro tipo de informação, ao som, à pronúncia, ao vocabulário, etc....

Estive hoje a conversar com PP sobre a aula da semana anterior que ela foi observar. O tema foram as divergências na análise do que se passou: eu acho q a aula correu muito bem, ela registou tanta coisa negativa que parece que a aula não correu nada bem.

Estive a rebater ponto por ponto e PP manteve bem a posição dela – parece-me que a grande divergência de análise não se encontra quanto ao que se passou (aí estamos de acordo) mas quanto à avaliação que fazemos daquilo que se passou. Por outras palavras, eu penso que as atividades que planifiquei foram desenvolvidas da forma correta e mais interessante para os alunos; PP não concorda, considerando que as atividades que desenvolvi não correspondem às necessidades de aprendizagem dos alunos tendo em conta as reais capacidades.

Por outras palavras, PP acha que uma atividade de listening para alunos com estas características deveria ser orientada, ser virada para tarefas muito específicas, que os alunos não deveriam ouvir sem saber o que procurar; PP argumenta que os alunos se perderam durante a atividade, não tiravam notas porque não percebiam nada do que estavam a ouvir.

Para mim, no entanto, é exatamente ao contrário: os alunos têm mais oportunidade de aprender se descobrirem por si próprios. Numa atividade de listening, ouvir um texto sabendo que informações ou que palavras devem procurar é irrealista e condiciona a mente – a compreensão tem que ser treinada de forma a permitir que o aluno em qualquer circunstância consiga ouvir alguém e interpretar o seu discurso cujo assunto vai ter que identificar e cujas ideias/argumentos/enumerações terá que perceber.

Portanto, para mim a atividade correu bem, porque os alunos fizeram aquilo que lhes compete: em primeiro lugar ouvir (estar atentos à pronúncia e tentar captar palavras e ideias); depois tentar identificar a ideia principal e alguns termos/conceitos associados aos sistemas educativos nacionais.

Também estivemos algum tempo a conversar sobre a última parte da aula. Neste ponto, PP não era crítica, pelo contrário, pareceu-me surpreendida pela estratégia que eu uso na abordagem de temas mais teóricos: recorro à Internet e disfarço uma aula expositiva sob a capa de uma pesquisa web. Claro que é tudo aparente! Antes da aula procuro sites que contenham a informação que desejo, leio e identifico a informação que considero importante em cada site; é importante que sejam vários sites, por exemplo para uma exposição de 10 a 15 minutos sou capaz de preparar uns 4 ou 5 sites. Durante a aula vou abrindo o site e vou sublinhando a informação que pretendo, depois abro a imagem que ilustra a informação e passo à informação seguinte e à imagem a seguir, etc., etc. Os

alunos ficam sempre atentos e interessados, porque cria um ambiente aparentemente de descoberta. Esta estratégia aplico-a tanto a abordagens de temas de carácter sociocultural como foi o caso desta aula, mas também à gramática. De toda a informação apresentada na aula, preparo um documento com a informação selecionada e as respetivas imagens e no final da aula envio para o e-mail dos alunos.

REFLEXÃO INDIVIDUAL – PI – Nº16

DATA: 08/02/2012

PP e eu estivemos hoje a conversar sobre a sua aula que fui observar, e durante o encontro realcei os aspetos que me parecem mais marcantes:

- Se calhar, pedir uma frase para cada *modal verb* é demasiado, porque cria um logo período propício à conversa entre os alunos que não trabalharam. Se a professora se deslocasse pela sala, talvez os alunos se sentissem obrigados a trabalhar. Se calhar nem era necessário dar tempo para escrever as frases, pois as frases que resultaram eram tão básicas: o efeito teria sido o mesmo se os alunos tivessem dito à medida que as idealizavam ou se lembravam, em atividade do tipo “brainstorming”.

- A estratégia da aula parece-me correta: *warm up* – revisão – teorização – aplicação. Mas não foi muito bem dirigida; creio que os alunos não compreenderam o que se passou.

- Os alunos não me parecem disponíveis para abordagens teóricas. Se calhar, o recurso ao vídeo projetor com o resumo teórico (em *powerpoint*, por exemplo, ou abrindo diretamente um site onde existe a explicação, e pôr os alunos a interpretar, e depois disponibilizar esse recurso aos alunos) tem duas vantagens: torna a aula mais ativa e interessante e encurta a atividade, pois não é preciso estar a escrever no quadro nem a tirar notas/apontamentos. Transforma a abordagem teórica, que deixa de ser expositiva e passa a ser interativa.

- Os alunos mostraram que gostam de atividades colaborativas (individualmente trabalham menos do que em grupo-turma) e gostam de exercícios de aplicação (não de exposição ou leitura expositiva sobre conteúdos teóricos).

- Tratou-se de uma aula de revisões? Não me parece. Pareceu-me uma aula visando a aprendizagem de conteúdos gramaticais. Acho que não foi uma abordagem muito aprofundada, porque a estratégia foi pouco clara e ziguezagueante: a atitude da professora foi muito passiva, mais do tipo reativa.

A nossa conversa acabou por se desenvolver durante mais tempo sobre as questões das abordagens teóricas e das aulas de revisões em línguas. PP e eu concordámos em ambos os pontos: os alunos detestam as abordagens teóricas, quando se fala em gramática ficam aborrecidos e desligam da aula. Não é nada fácil encontrar a abordagem mais facilitadora; por outro lado, os alunos tendem a achar que as aulas de revisões são o momento em que o professor sintetiza tudo o que vai sair no teste e que basta estarem atentos para que o teste corra bem, que não terão que estudar em casa; mas o pior de tudo é que a maioria dos alunos de Inglês não consegue perceber que em línguas é impossível fazer uma revisão da matéria para o teste – a todo o momento têm que invocar/relembrar tudo o que aprenderam (ou não!), tudo o que foi estudado desde o primeiro ano de aprendizagem. Em línguas nunca se ensina tudo sequer nas aulas, a aprendizagem principal é através da prática, ocorre quando os alunos sozinhos ou em sociedade (com os amigos, a família, a ver um filme, a ouvir uma canção,... enfim, em situações comunicativas reais) praticam a própria língua. Quanto a mim, temos que insistentemente tocar neste assunto e falar sobre ele com os alunos nas aulas.

REFLEXÃO INDIVIDUAL – PI – Nº17

DATA: 16/02/2012

PP veio ter comigo no intervalo e confessou-me que está maravilhada e completamente convencida com os benefícios dos trabalhos de grupo.

Fiquei muito contente por saber que tive um papel muito importante na alteração da sua opinião.

De facto, PP está a passar pelo mesmo tipo de transformação mental que eu vivi quando no primeiro ano do mestrado aprendi que o trabalho de grupo é uma estratégia de aprendizagem benéfica, se nós criarmos grupos de nível e se explicarmos aos alunos antecipadamente qual ou quais os objetivos da tarefa. Este ou estes objetivos raramente estão virados para um produto final, um texto, um relatório, uma cartolina, mas para o processo. O professor vai-se movimentando na sala entre os grupos e, ao mesmo tempo que dá informações e presta auxílio, observa e tira notas sobre a forma como os alunos trabalham em conjunto. Neste aspeto, PP foi bem longe e, inclusivamente, criou uma grelha onde vai registando os aspetos relevantes que vai observando.

PP contou mesmo que muitos alunos da sua turma, que habitualmente não trabalham durante as aulas, ou não participam, mostram-se muito motivados para a executar as tarefas em grupo.

Estava aqui a passar algumas reflexões antigas e apercebi-me de muitos aspectos que merecem reflexão, até porque já passaram alguns meses e, consequentemente, existe distanciamento suficiente para me aperceber de alguns progressos:

- não sei se os problemas iniciais na turma 9ªA desapareceram – eu creio que não. Mas já não vejo neles problemas, pelo menos de modo estrutural e sistemático. Isto é, quando penso nas aulas do 9ªA já não vejo um grupo de alunos heterogéneo, problemático: 4 boas alunas que geram problemas, meia dúzia de alunos que não participam e meia dúzia de alunos que nada fazem; e ainda 4 alunas que censuram e fazem o resto da turma sentir-se minorizada e incompetente em Inglês. Não! Acho que me fez bem analisar e refletir sobre os problemas. Eles podem continuar lá, mas pelo menos vejo-os de uma forma diferente e procuro gerir momento após momento. Também me fez bem conversar com os alunos sobre isso, pois eles acabaram por se aperceber de erros seus e alguns mudaram, pelo menos as boas alunas, agora sente-se que em determinados momentos se apercebem que estão a falar demais ou a açambarcar a participação e calam-se, ou até procuram ouvir em silêncio positivo o que os colegas mais fracos tentam transmitir. A forma como os alunos trabalham mudou muito, até o N e o N trabalham nas aulas. E acho que os resultados têm vindo a melhorar. De facto, as últimas composições que corriji, mostram que todos os alunos (exceto N!) tentam escrever, e todos sabemos bem como os alunos normalmente detestam expressão escrita.

- O que mudou? Eu mudei de certeza. Contribuiu para isso refletir com PP e conversar com os alunos. De facto, tenho a certeza agora que não basta refletir sozinho, pois tendemos a focar os problemas na análise daquilo que sentimos: as frustrações! E não naquilo que realmente são: um conjunto de factos e evidências. É interessante ver que muitos dos problemas que eu via antes do início deste projeto, tinham um diagnóstico que evoluiu muito durante as conversas com PP, pois ela chamou a atenção para indícios que apontavam para diagnósticos diferentes. Por outro lado, na conversa com os alunos apercebi-me que frequentemente as minhas angústias geravam ainda mais conflito, pois o stresse leva-me a ser ora reativo ora defensivo. Agora os alunos têm consciência que eu me apercebo que não participam, que brincam, que falam de mais, que são egoístas, seja lá o que for, e mal se apercebem que a minha expressão facial é de cansaço ou stresse, mudam o comportamento. É muito interessante!

- Mas mais interessante ainda é a perceção de que este trabalho se repercute nos colegas: primeiro, em PP, ela está sempre a repetir que está muito mais motivada e que mudou muita coisa – por exemplo, agora usa o trabalho de grupo, e agora vejo-a a usar

vídeos, o pc nas aulas, etc. Até a vejo mais alegre e motivada na escola. O mesmo se passa comigo. E o mais interessante é que já alguns colegas têm puxado o assunto quando nos vêm a conversar na sala de professores e acho que se apercebem que trabalhar colaborativamente é muito positivo: motiva, rejuvenesce, dá novas ideias, etc.

REFLEXÃO INDIVIDUAL – PI – Nº19

DATA: 15/03/2012

Apesar de termos terminado os ciclos de observação de aulas há algum tempo, PP e eu criamos o hábito de conversar à quarta-feira sobre as nossas aulas. Este projeto ajudou-nos aos dois a destruir preconceitos sobre sermos observados em ação na sala de aulas. Ambos concordamos que contribui muito para o nosso crescimento profissional e pessoal:

- em primeiro lugar, serve de estímulo para preparar melhor as aulas, para diversificar as estratégias e as atividades;
- em segundo lugar, conversar com o observador contribui para uma autorreflexão mais objetiva e panorâmica – ambos constatamos que os nossos diagnósticos quase nunca estão bem feitos, isto é, até podemos acertar nos problemas, mas tendemos a acentuar uns aspetos e a menosprezar outros, quando o colega observador nos chama a atenção percebemos que há aspetos que não são assim tão importantes e que há outros, escondidos, que nós não valorizamos, mas que estão a ser a verdadeira causa do problema;
- em terceiro lugar incentiva-nos a estar atentos aos alunos, a melhorar a comunicação pedagógica e a resolver mais eficazmente os conflitos e a indisciplina;
- finalmente, melhora a nossa autoestima, dá-nos gozo, faz-nos perceber que afinal não sabemos tudo, temos muito a aprender, mas também faz perceber que temos valor, conhecimento e experiência e que a monotonia na ação existe apenas quando nos falta o estímulo.

Da minha parte, percebo que aprendi muito neste projeto – a parte mais dura é que do ponto de vista científico só agora, que acabei, é que estou a começar a aprender e que era agora que eu devia começar. Mas...

Reflexão inicial da professora participante (RI/PP 1)

Expetativas

As minhas expectativas são as de que o trabalho colaborativo deve consistir numa troca de informação, de materiais, em que os intervenientes, neste caso, professores, apresentam materiais diferentes daqueles oficialmente adotados na escola, como seja, o manual da disciplina.

Relativamente ao conceito de trabalho colaborativo entre pares, penso prender-se com o que acima referi, ou seja, uma troca basicamente de materiais e análise comparativa de resultados, ou preparação de materiais e aulas em conjunto. Quanto à comparação de resultados, para ser sincera, não tenho nenhuma perspetiva sobre de que forma esta comparação se possa processar (talvez com testes iguais em turmas diferentes).

Resumindo tenho pouca ideia do que possa ser o trabalho colaborativo a não ser como sendo um trabalho feito simultaneamente.

Reflexão individual final da professora participante (RI/PP 2)

REFLEXÃO FINAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE (RI/PP)

Com vista à realização de provavelmente uma das componentes do seu curso de mestrado, o colega N. propôs-me a participação num trabalho colaborativo durante o ano letivo de 2011 / 2012. Algumas das questões que me alarmaram foi a da facilidade, ou não, em conseguir cumprir esse trabalho, assim como a compatibilidade em termos de horário, visto que iria incluir observância de aulas de parte a parte.

É claro que essas preocupações começaram a diluir-se logo que o colega organizou as situações, e discutimos qual seria a turma mais apropriada para aplicar o trabalho colaborativo, tanto em termos de recursos humanos, ano de escolaridade, como, e sobretudo, na compatibilidade de horários entre as turmas envolvidas e os nossos próprios horários. A partir desse ponto começou a ficar clarificado que o “tal” trabalho colaborativo não seria aquela dificuldade que eu estava à espera, ainda talvez com a ideia do estágio de final de curso, onde se pensa que temos que ter a aula perfeita. Por outro lado alertou-me (mas foi algo pessoal, o colega em nada fez esse alerta) para o facto de que as minhas aulas estavam baseadas numa rotina de acompanhamento do manual adotado, sem que eu tentasse retirar do dito manual mais algum interesse para além daquele que estava estipulado pelos autores, e também não extravasando muito para outras atividades. A acrescer a esse facto estava também alguma descrença da minha parte na capacidade dos alunos para desenvolverem atividades para além daquelas que estavam acostumados a fazer, e que de certa forma, para mim, eram controláveis. Esse pensamento advinha de já conhecer os alunos há algum tempo e de verificar que em termos comportamentais e de aplicação de conhecimentos eles não serem os mais exemplares.

Ora, a possibilidade deste trabalho colaborativo abriu então uma janela que há muito estava fechada: os alunos podem-nos surpreender, mas os professores também podem surpreender os alunos. Ao longo do percurso de vários anos letivos,

esquecemo-nos que cada um pode ser o reflexo do outro... mas eu era o reflexo daquilo que eu achava que eles eram. O que quero significar com isto é que a participação no trabalho colaborativo serviu, logo à partida, como um “refresh” de ideias, porque pomos em causa o trabalho que temos feito, e nos são apontados caminhos, (como fez o colega N.) que nos indicam que o processo, a participação e a descoberta são tão importantes como o resultado. Nós utilizamos a expressão **processo de ensino-aprendizagem** mas depois queremos resultados como se ele não existisse. Resumindo, este trabalho colaborativo reforçou a ideia de que o **processo** realmente **ainda existe**.

O abalo das ideias que já estavam estabelecidas foi obviamente reforçado pela constatação através das aulas que eu dava, e também das que assistia do colega; onde, o pensar sobre o processo fez-nos avaliar imediatamente o que não esteve bem, o que era possível ter sido diferente, ou até aquilo que era inevitável, visto que não é um trabalho que dependa somente de nós. A minha preocupação já não passou tanto pela perfeição do resultado, mas pelo prazer da realização da tarefa. Embora o resultado final não fosse avaliado como perfeito, em que tudo que se pretendia que fosse apreendido, realmente o tenha sido, consigo contradizer e dizer que sim, o resultado foi alcançado: porque me envolvi mais, porque os alunos se envolveram mais, a própria situação diferenciada (estar alguém a assistir à aula provoca uma alteração positiva no empenho dos alunos, sendo interessante que o fazem com naturalidade) serviu como estímulo de participação, e a desmistificação sobre aquilo que é uma aula correr bem.

Quanto a este último aspeto, devo dizer que o meu colega, colaborador e gestor do projeto, pode ainda ter algumas dúvidas, quanto a esta questão sobre o sucesso de uma aula. Digo isto, porque numa determinada aula sua a que assisti, e em que foram utilizadas as novas tecnologias, que no caso da escola onde lecionamos pedem uma ótima destreza em lidar com toda a parafernália adjacente à mesma, visto o material não estar pré-instalado, e em que os alunos resolveram não dar como adquirida a

informação apresentada “obrigando” o professor a uma pesquisa na Internet imediata, e que foi acompanhada pelos alunos, em que houve reflexão e os alunos palpitavam sobre a questão, notando-se claramente que os alunos estavam interessados nos conteúdos apresentados. No entanto, esse “notando-se claramente” o interesse dos alunos e a eficácia da estratégia improvisada aconteceu mais pela minha parte como observadora, porque em conversa posterior sobre como a aula tinha corrido, o professor não pareceu perceber a eficácia da mesma, talvez porque tenha precisado de improvisar, e porque não?

Um outro aspeto que me ajudou a perspetivar as coisas foram os comentários aos relatórios sobre as aulas. A minha visão era a de observar e fazer imediatamente juízos de valor sobre aquilo que observava, mais uma vez pensando na dicotomia, está como o planeado – está perfeito, se algum percalço teve lugar – a aula correu mal. Ora, a observação feita pelo meu colega, a qual penso estar subjacente alguma teoria sobre como se deve fazer a observação, ajudou-me mais uma vez a relativizar e perceber que pôr em causa ou questionar sobre aquilo que foi feito não significa que aquilo que foi feito tenha que estar intrinsecamente errado.

Não tendo aplicado nenhuma teoria especial ou feito algo que fosse completamente diferente daquilo que já fazia, penso que só a iniciativa de **colaborar** alterou imediatamente a minha visão do processo ensino-aprendizagem, assim como a dos alunos.

A colaboradora

ANEXO 25

Reflexões individuais dos alunos do 9ºA

ALUNO 1

Neste ano entrei na sala para ter Inglês a pensar que iria ser como todos os anos, mas enganei-me. As aulas de Inglês estão mais divertidas. Houve uma altura em que as aulas se tornaram um bocado diferentes, o que levou a que a minha vontade de ter Inglês diminuísse, mas passado algum tempo tudo voltou a melhorar e agora gosto de ter Inglês e sinto-me motivado, sei que o inglês é uma língua de que vou precisar no futuro.

ALUNO 2

O professor (...) tem uns critérios de avaliação que considero corretos e as aulas são sempre interessantes, divertidas, úteis. Fazemos muitos trabalhos de grupo, que são sempre úteis, com exercícios importantes, que nos fazem adquirir alguns conhecimentos.

Embora não seja um aluno muito bom, acho que tenho algumas competências a nível do Inglês, que não teria se não fosse a escola e o professor.

O professor (...) sabe trabalhar connosco porque sabe ensinar de uma maneira prática e eficaz. Muitas vezes coloca vídeos e projeta páginas da internet, onde podemos estudar alguns temas e crescermos a nível desta disciplina.

A minha motivação para vir para as aulas de Inglês nem sempre é boa, porque sou um bocado preguiçoso e como não percebo muito de Inglês fico um pouco à maré de alguns dos meus colegas, mas o professor consegue motivar-nos e todas as aulas saio da sala com algo novo aprendido.

ALUNO 3

Isto não vai ser nada fácil mas cá vai a minha opinião. Em relação ao ano passado, quando ouvia a palavra Inglês, dava em maluca, não gostava muito das aulas. Acho que eram um pouco “pesadas”. Talvez precisasse mais de dinâmica como este ano. Acho que as aulas passam mais depressa e gosto das aulas quando têm o projetor. Acho que o *stor* deve continuar assim e a evoluir para melhor e não voltar ao passado.

ALUNO 4

Isto não vai ser nada fácil, mas cá vai a minha opinião. Em relação ao ano passado, as suas aulas eram muito pesadas e muito teóricas. Talvez necessitavam de mais dinâmica como este ano. Acho que as aulas passam mais depressa e gosto das aulas quando põe o projetor. Acho que deve continuar assim e evoluir.

ALUNO 5

Eu gosto muito do professor e das suas aulas. Mas algumas vezes o professor enerva-se e grita de mais. Mas, de resto, gosto muito das suas aulas. São e estão muito mais dinâmicas. Os grupos de trabalho são bons. No 5º e no 6º ano eu “amava” o stor de Inglês, as aulas eram um “show” e o stor a cantar ópera era demais. Mas no 7º e 8º ano começaram a ser diferentes. Mas agora estão normais como no princípio. Espero que continue assim.

ALUNO 6

As aulas de Inglês são muito interativas, é muito agradável aprender, vendo filmes e ouvindo músicas. Comparando com anos anteriores, eu penso que as aulas estão muito diferentes e mudaram para melhor. Ouvir só a matéria e ler, todas as aulas, cansava um bocado. Mas agora estão muito melhores. Dialogar com os alunos é muito importante, faz-nos sentir à vontade para aprendermos mais e melhor. Mas não tenho nada de mal a dizer, existem momentos para tudo.

ALUNO 7

Na minha opinião, o professor tem tido algumas mudanças durante os anos. As aulas são mais interativas e cativantes. Assim, os alunos interessam-se mais pela disciplina. Antigamente, a aula era um pouco massiva e não conseguia perceber metade da matéria. Agora sinto-me mais cativada e interessada, em casa por vezes escrevo textos em Inglês, penso em Inglês e por vezes até falo em Inglês. São coisas simples, mas fazem com que não me esqueça.

Muitas vezes não sei uma palavra ou uma frase, soa-me mal e eu lembro-me de um vídeo, de uma música ou até de um exercício feito em grupo, e recordo a palavra ou a regra a colocar para a frase ficar melhor.

É incentivante vir para a aula e saber que vou ver um vídeo sobre um monumento, a natureza ou de um dia festivo, ou ouvir uma música. Isso faz com que absorva muito mais informação. Os testes são bastante acessíveis.

ALUNO 8

Na minha opinião, as aulas têm vindo a evoluir satisfatoriamente. As aulas tornaram-se mais dinâmicas. Cada aula é diferente da anterior, sempre com temas novos e exercícios diversificados.

Quanto ao professor, acho que tem conseguido impor mais disciplina mas tem ouvido mais as nossas opiniões e dúvidas. Em questão de aula, consegue falar de tudo o que está estipulado no sumário e ainda proporciona momentos de diálogo e descontração.

A meu ver, a estrutura dos testes também evoluiu muito, estando com um grau de dificuldade maior, o que me agrada bastante. Nestes testes consegue-se avaliar a maior parte das competências e há distinção entre bons alunos e alunos menos bons.

Sinto-me motivada em relação às aulas porque quebra a rotina das outras disciplinas. E, apesar de para mim o Inglês não ser uma “novidade”, fortalece o meu conhecimento.

ALUNO 9

Eu acho que o professor tem vindo a melhorar desde há três anos, porque não fazíamos mais nada do que dar matéria. Mas este ano já fazemos trabalhos de grupo, vemos filmes, por isso a disciplina tem vindo a melhorar. Mas ainda poderíamos fazer trabalhos com os computadores durante a aula, assim os alunos prestariam mais atenção.

ALUNO 10

Eu penso que as aulas do professor são mais dinâmicas e mais divertidas do que no ano passado, porque no ano passado só escrevíamos mas este ano ouvimos música, vemos filmes e conversamos. O professor dá bem as aulas mas às vezes há aulas que são uma seca porque estamos sempre a escrever.

ALUNO 11

Sobre as aulas não gosto lá muito porque deixei-me de importar com a língua e isso agora faz com que eu não perceba muito. Sobre o professor, tem dias que é fixe e outros que não gosto lá muito.

ALUNO 12

As aulas são boas, pois há várias atividades e fazemos vários exercícios. Não aprendemos só Inglês mas também outras coisas. E simplesmente é uma disciplina e aula diferente das outras. Tem dias em que o professor fica diferente e de mau-humor, mas é normal. As aulas de Inglês são importantes e isso é o mais importante para o nosso futuro.

ALUNO 13

Eu acho que as aulas de Inglês são muito interativas e divertidas. Os alunos revelam-se mais atentos e interessados através destes métodos. Por vezes, os alunos com melhores notas tendem a cobrir os de piores notas, mas através destas aulas mais interativas conseguem todos aprender aos seus diferentes níveis. Concordo com a realização de trabalhos de grupo por níveis, pois assim não existem os padrões “bom aluno” e “mau aluno”, saindo quase sempre o “bom aluno” com outra experiência. As aulas precisam de ser um ambiente de calma, pois o ambiente na sala de aula influencia muito as aulas. Espero que o professor continue com o método que está a utilizar e consiga equilibrar os dois níveis de exigência.

Comparativamente com o ano passado, em que o professor não utilizava tantos métodos de aprendizagem, os alunos revelavam-se menos interessados e motivados.

ALUNO 14

O nosso professor é muito fixe, é competente e dá bem a matéria, só que quando começa a falar em Inglês a meio das aulas, eu não percebo a maior parte das palavras. As aulas costumam ser muito divertidas, mas principalmente aulas visuais. É muito fixe quando vemos vídeos no computador. É claro que o inglês não é a minha disciplina favorita, mas também não desgosto. É muito divertido.

ALUNO 15

O professor é muito bom e ralha um bocadinho com a turma. Sobre as aulas de Inglês, são muito engraçadas, trabalha-se muito nos manuais, fazemos composições em Inglês para melhorar a nossa caligrafia e fazemos vários testes para tirar boa nota. O professor escreve muito bem no quadro para corrigir exercícios feitos pela turma. As aulas do segundo período passaram a correr. Nas aulas de Inglês temos bastante motivação para fazer várias coisas diversas e o professor avalia-nos muitas vezes na turma.

ALUNO 16

Não tive como professor de Inglês nos anos anteriores, mas não tenho nada de contraditório ao professor, até pelo contrário. Acho as aulas divertidas e quando se organizam em grupo para trabalhar dentro da aula torna-se mais divertido. Acho que as aulas são acessíveis, não são difíceis. Ao tema de o professor dar aula, acho que explica bem a matéria e quando os alunos não percebem, o professor tenta explicar o melhor possível. As aulas deveriam continuar assim ao ponto que eu gosto, e também acho que os meus colegas também devem gostar. Acho que o meu desenvolvimento nas aulas pode não ser excelente mas quando me esforço tento participar bem.

ALUNO 17

Eu acho que o professor de Inglês por vezes não age corretamente com os alunos que têm algumas dificuldades. Estamos no 9º ano e sei que já devíamos dominar a língua Inglesa, mas nem todos somos e aprendemos facilmente. Acho que deveria ter mais paciência quando um aluno não sabe algo que até seja básico. Por vezes até pode ter medo ou vergonha que esteja mal.

De resto, acho as aulas e os testes adequados para o nosso estudo. Trabalhos em grupo ajudam um pouco na nossa aprendizagem, tal como aulas normais. Eu, a falar por mim, nunca dominei a língua inglesa e já atendo desde o 3º ano, acho que é uma língua complicada e desinteressante. O professor até explica bem e é organizado na maneira de apresentar as suas aulas.

ALUNO 18

As aulas de Inglês são divertidas mas penso que o professor deve apoiar mais o aluno e ir ao lugar ver o que o aluno faz, se o faz bem e se não o fizer que o corrigisse. As aulas de Inglês não é que não sejam interessantes, mas como a minha aprendizagem desde o terceiro ano foi nula (não queria saber) hoje em dia tenho muitas dificuldades.

Este ano, apesar de ter levado 2, sei que aprendi mais, não é por o professor ensinar mal nos outros anos, mas sim por este ano perceber que o Inglês é importante e me tentar esforçar. Sinceramente, acho que os grupos são bons, quando não percebo alguma coisa eles ajudam, etc. mas muitas vezes estão na palhaçada e assim não, sinceramente quem me ajuda mais é o F e me esclarece as dúvidas.